ROBSON SUETH

CENÁRIOS DA PRÁTICA EDUCATIVA: PRAGMATISMO PEDAGÓGICO E PRETENSIOSISMO ACADÊMICO

Atena Editora
Ano 2025

2ª EDIÇÃO REVISADA

ROBSON SUETH

CENÁRIOS DA PRÁTICA EDUCATIVA: PRAGMATISMO PEDAGÓGICO E PRETENSIOSISMO ACADÊMICO

Atena Editora
Ano 2025

2ª EDIÇÃO REVISADA

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Ellen Andressa Kubisty
Luiza Alves Batista
Nataly Evilin Gayde
Thamires Camili Gayde
Imagens da capa
iStock
Edição de arte
Luiza Alves Batista

2025 *by Atena Editora*
Copyright © Atena Editora
Copyright do texto © 2025 O autor
Copyright da edição © 2025 Atena Editora
Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelo autor.
Open access publication by Atena Editora

Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo da obra e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva do autor, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos ao autor, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Os manuscritos nacionais foram previamente submetidos à avaliação cega por pares, realizada pelos membros do Conselho Editorial desta editora, enquanto os manuscritos internacionais foram avaliados por pares externos. Ambos foram aprovados para publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Profª Drª Aline Alves Ribeiro – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora
Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant'Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Eufemia Figueroa Corrales – Universidad de Oriente: Santiago de Cuba
Profª Drª Fernanda Pereira Martins – Instituto Federal do Amapá
Profª Drª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Joachin de Melo Azevedo Sobrinho Neto – Universidade de Pernambuco
Prof. Dr. João Paulo Roberti Junior – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Jodeylson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Profª Drª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Lisbeth Infante Ruiz – Universidad de Holguín
Profª Drª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso

Profª Drª Mônica Aparecida Bortolotti – Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro Oeste
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanesa Bárbara Fernández Bereau – Universidad de Cienfuegos
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Freitag de Araújo – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia
Universidade de Coimbra
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Cenários da prática educativa: pragmatismo pedagógico e pretensiosismo acadêmico

Diagramação: Nataly Evilin Gayde
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: O autor
Autor: Robson Sueth

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S944 Sueth, Robson
Cenários da prática educativa: pragmatismo pedagógico e pretensiosismo acadêmico / Robson Sueth. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2025.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-3273-9 (PDF)
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.739250503

1. Prática de ensino. 2. Formação de professores. I. Sueth, Robson. II. Título.

CDD 370.71

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DO AUTOR

Para fins desta declaração, o termo 'autor' será utilizado de forma neutra, sem distinção de gênero ou número, salvo indicação em contrário. Da mesma forma, o termo 'obra' refere-se a qualquer versão ou formato da criação literária, incluindo, mas não se limitando a artigos, e-books, conteúdos on-line, acesso aberto, impressos e/ou comercializados, independentemente do número de títulos ou volumes. O autor desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação à obra publicada; 2. Declara que participou ativamente da elaboração da obra, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final da obra para submissão; 3. Certifica que a obra publicada está completamente isenta de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autoriza a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação da obra publicada, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. A editora pode disponibilizar a obra em seu site ou aplicativo, e o autor também pode fazê-lo por seus próprios meios. Este direito se aplica apenas nos casos em que a obra não estiver sendo comercializada por meio de livrarias, distribuidores ou plataformas parceiras. Quando a obra for comercializada, o repasse dos direitos autorais ao autor será de 30% do valor da capa de cada exemplar vendido; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), a editora não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como quaisquer outros dados dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Senhor. Sempre comigo nos momentos mais difíceis da minha trajetória, mantendo a minha lucidez, saúde física, psicológica, espiritual e intelectual, os elementos indispensáveis à vida. Gratidão e glória por todas as vitórias conquistadas. Ele está presente em tudo o que faço.

À minha querida família pelo equilíbrio que me oferece nas demonstrações de compreensão, reconhecimento e apoio, como também, pelo amor incondicional que alimenta a minha capacidade produtiva me mantendo ativo, resistente e coerente sem perder o senso de justiça.

Às minhas amadas Sonia Regina Mendes e Sonia Maria Borghi, valorosas colegas e amigas, ambas competentes pedagogas e psicólogas, professoras universitárias e companheiras de labuta em instituições de ensino por muitos anos. À Mendes, pelo incentivo constante rumo ao crescimento pessoal e profissional, acompanhando cada obstáculo vencido compartilhando realidades. E à Borghi, com presença física destacada apoiando as minhas atividades artística e intelectual, nos momentos em que era solicitada a sua intervenção. E nesta obra, a Mendes contribuindo com a revisão do texto Pragmatismo Pedagógico e a Borghi realizando a revisão do texto Pretensiosismo Acadêmico.

Aos outros personagens importantes da minha vida, que me abastecem diariamente com energias positivas, incentivos, exemplos de convivência, troca de ideias e informações necessárias, encurtando distâncias, municiando com qualidade os meus pensamentos.

Muito Obrigado.

Este livro é resultado da prática profissional refletida do seu autor durante 36 anos atuando com a formação de professores desde o ensino médio nos anos 1980, depois no nível superior com as licenciaturas a partir de 1988, em instituições públicas e privadas, e no programa especial de formação pedagógica. Este último, destinado à complementação pedagógica, com conteúdo, orientações e práticas docentes, de profissionais titulados em diferentes áreas do conhecimento, concursados atuando em instituições públicas federais, que tendo realizado suas graduações obtendo o título de bacharel, tiveram de cumprir exigências legais de suas respectivas instituições, realizando o referido curso para manterem as suas contratações. Ou seja, mestres e doutores contratados como professores sem a formação pedagógica.

Esclarecendo um pouco mais sobre o enfrentamento e a superação dessa situação no magistério dos ensinos técnico e superior, sabe-se que programas de pós-graduação *stricto sensu*, na área de educação, tem no conjunto das atividades que compõem a grade de estudos dos cursos de mestrado e doutorado, a programação de práticas pedagógicas supervisionadas que são realizadas pelos pós-graduandos com a titulação de bacharelado, junto aos alunos dos cursos de graduação dessas Instituições de Ensino Superior – IES.

Outras instituições, a exemplo dos Institutos Federais de Educação e Tecnologia e do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, passaram a exigir, com base nas resoluções[1] existentes sobre essa situação, formuladas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e respectivas Comissões, desde 1997, que seus professores, mestres e doutores, realizassem o programa especial de formação pedagógica, que dentre outras instituições no Rio de Janeiro, pelo menos até 2018, também era oferecido pela Associação Brasileira de Farmacêuticos. Isso demonstra preocupação com a atuação do professor, indo além do entendimento de ensino e, assim, estimulando a consciência e o comprometimento com a conquista da aprendizagem pelo aluno, tornando-se, então, um agente facilitador da aprendizagem.

A observação atenta, ao longo desses anos de atuação docente, sobre as práticas realizadas por professores com título de licenciatura e de bacharelado, tem sobre esses últimos a identificação de dificuldades e equívocos pedagógicos que se tornam obstáculos, inicialmente justificados pela ausência do estudo das disciplinas de formação docente. Mas, são atuações que podem macular o seu exercício profissional e a sua imagem de professor, se a avaliação considerar que

1. **Resolução CNE/CEB Nº 02/97** Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. **Resolução CNE/CP Nº 02/2015** - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

também faltam interesse e dedicação para a busca de orientações que superem a insuficiência de conteúdo e orientações pertinentes ao ato de ministrar aulas proveitosas e tecnicamente adequadas, buscando a aprendizagem de seus alunos.

Entretanto, nesse processo de observação profissional, é frustrante constatar que também professores oriundos das licenciaturas, apresentavam dificuldades e cometiam equívocos em suas práticas em sala de aula. Já em 1998, e com muita estranheza e decepção, um estudo descritivo realizado com professores do curso de pedagogia de uma instituição privada de ensino superior no Estado do Rio de Janeiro, cujas práticas foram confirmadas por alunos dos oito períodos de estudo do referido curso, estudo esse apresentado na 50ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, em Natal, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRGN, registrava práticas docentes reprováveis sob o título "Pecados Didáticos, Equívocos ou Práticas Pedagógicas Irrefletidas no Ensino de Graduação" (Sueth, 1998)[2].

Essa pesquisa evidenciou um número bastante significativo de práticas, no mínimo, inaceitáveis realizadas exatamente por aqueles professores que poderiam servir de modelos profissionais de docentes atuando de maneira didática, por meio do emprego de técnicas, metodologias, recursos e instrumentos de avaliação de acordo com os conceitos e orientações compatíveis com as convenções fundamentadas em estudos e empirias comprovadas com o rigor científico.

Nesse contexto, o risco que se corre com essas práticas não recomendáveis no processo de formação de professores, é a sua repetição irrefletida pelos egressos dos cursos de licenciatura, por considerar que "se os seus professores as praticavam é porque são válidas e podem ser reproduzidas", levando-se em conta que o professor sempre será uma referência para os alunos, nesse caso o professor em formação, e essas máculas, se não confrontadas e desconstruídas, podem se tornar comportamentos profissionais inadequados, "naturalmente" admitidos, que passam, então, a ser empregados pelos novos professores em suas aulas.

De 1998 até a atualidade esse contexto não tem sofrido alterações de impacto, pelo contrário, parece até que piorou. Essas e outras situações registradas rigorosamente pertinente ao ambiente de sala de aula, têm provocado inquietações diante da impossibilidade de uma imediata solução, pela resistência insustentável dos professores praticantes da ação censurável

2. Sueth, Robson. **Pecados Didáticos, Equívocos ou Práticas Pedagógicas Irrefletidas no Ensino de Graduação**. 50ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. São Luiz, Maranhão, 1998. Programa – 50ª Reunião SBPC, p. 118. Disponível em <http://sbpcacervodigital.org.br/handle/20.500.11832/5705> Acesso em 02/05/2023.

e pela reação contrária daqueles que poderiam tomar a decisão corrigível. Os professores ignoram a crítica e alguns coordenadores, por sua vez, considerando o seu desconhecimento técnico, encontram fuga na "questão ética" de não interferir na atuação dos professores sob a sua responsabilidade administrativa e pedagógica, alegando violação da "liberdade de cátedra".

A convivência angustiante nessa realidade é uma das motivações para a elaboração desta obra. A esperança é que "haja luz". Que a leitura destes textos possa estimular a autoanálise das práticas profissionais desses professores, ao ponto de reconhecerem a necessidade de mudança de suas atuações e intenções pedagógicas que tenham como foco a aprendizagem de seus alunos. Com isso, espera-se que certos vícios maléficos, que ainda permanecem no contexto da preparação de novos professores, sejam eliminados e substituídos por práticas de acordo com as orientações técnicas e profissionais que acrescentem em qualidade, conveniência e conformidade o trabalho com o professor em formação.

As complexidades do processo de formação de professores, seja pela necessidade de atualização sobre as características estruturantes da realidade existencial, seja pela obsolescência dos conteúdos considerados relevantes alterados numa velocidade inesperada, e seja pela exigência de competências técnico-pedagógicas, impõem ao futuro professor capacidade de desenvolver pensamento crítico sobre a realidade em que vai atuar; justificativa fundamentada sobre a validade dos conteúdos que precisam ser selecionados e organizados para compor o planejamento da disciplina e das aulas que vai ministrar; e um tipo de prática coordenada que forneça a segurança indispensável para a condução de um processo reflexivo, crítico e compreensivo desses conteúdos, assim como a aprendizagem de seus alunos.

Outras variáveis, fatos e situações se associam às inquietações já descritas referindo-se a posturas de profissionais dentro e fora da sala de aula. A forma como certos professores lidam com colegas e principalmente com seus alunos, é capaz de causar episódios constrangedores de tamanha monta que podem se transformar em dificuldades, quem sabe insuperáveis, prejudicando o relacionamento professor-aluno e, em consequência disso, prejudicando o processo de aprendizagem.

A vaidade exacerbada de professores lhes faz se comportar de maneira a se impor como a última instância do saber e, dessa forma, humilham àqueles que não conseguem acompanhar o "ritmo" das suas aulas e nem o seu raciocínio e, inesperadamente, demonstram a sua intolerância, descarregando hostilidade nos alunos, os quais deveriam compreender as suas dificuldades.

Com esses desafios, a presente obra tem o propósito de estimular a reflexão fundamentada sobre o emprego do pragmatismo pedagógico nas

licenciaturas e nos programas especiais de formação pedagógica, com vistas na atuação docente consciente e contextualizada, como também reativar o papel das orientações didáticas como caminho para fomentar a aprendizagem, assim como denunciar um comportamento, no mínimo, desrespeitoso que pode ser um gatilho de desencadeamento de obstáculos à aprendizagem que, aqui, concebemos como pretensiosismo acadêmico.

Buscando uma caracterização metodológica, os textos que compõem este livro apresentam um tipo de abordagem multimetodológica, por utilizar dados obtidos (1) da pesquisa bibliográfica, por meio das ideias de teóricos e pesquisadores reconhecidos no ambiente acadêmico, (2) de procedimentos do estudo descritivo inferencial, ao relacionar ideias e teorias às argumentações que se entrelaçam ao tema objeto de estudo reflexivo e (3) da pesquisa participante, por meio da qual este autor-pesquisador se utiliza da observação de sua vivência e experiência docentes para fundamentar as propostas de atuação de licenciandos submetidos ao processo de formação de professores.

Para contemplar as intenções descritas e facilitar a compreensão dos argumentos desenvolvidos nesta obra, a opção foi organizar a sua apresentação em três partes que se constituem três artigos que contemplam o ideal divulgado no seu título.

A primeira parte intitulada Pragmatismo Pedagógico, Formação de Professores e Conceitos Integradores, atribui ênfase ao pragmatismo pedagógico em linhas gerais e está distribuída por sessões constituídas dos conceitos de pragmatismo proposto por John Dewey e desse mesmo autor a ideia de pensamento reflexivo, bem como o emprego da pesquisa como diálogo sugerido por Pedro Demo, introduzidos no processo de formação de professores. Em seguida faz-se uma releitura do conceito de didática combinando com a noção fundamentada do pragmatismo pedagógico.

O título Didática como Caminho para a Aprendizagem, compõe a segunda parte do livro com a qual se busca resgatar o estudo da didática no processo de formação de professores com destaque para as orientações indispensáveis ao planejamento da disciplina e das aulas a serem ministradas; faz uma revisita aos conceitos de aprendizagem segundo as perspectivas histórica, de relevância e de tempo e depois relembra as ferramentas didáticas indispensáveis à obtenção da aprendizagem.

O texto elaborado sobre Pretensiosismo Acadêmico e Aprendizagem, configura a terceira parte do livro, que tem o propósito de caracterizar um tipo de comportamento há muito praticado no meio acadêmico, infelizmente por professores em sala de aula, prejudicando, assim, as relações interpessoais com

os seus alunos, como também em outros ambientes acadêmicos, arruinando as boas práticas de convivências acadêmica e humana.

Além da tentativa de apresentar uma fundamentação aceitável, são descritas situações reais registradas ao longo do exercício profissional deste autor, que por razões óbvias e justificáveis não identifica os envolvidos nas situações e nem as instituições nas quais ocorreram. É possível que alguns colegas se auto reconheçam personagens das descrições e se, por felicidade, houver a constatação de que corrigiram as suas posturas, parte dos problemas estará resolvida. Deus está aqui.

SUMÁRIO

PARTE 1 1

PRAGMATISMO PEDAGÓGICO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONCEITOS INTEGRADORES 1

Considerações Iniciais 1

Dewey e Demo: pragmatismo, pesquisa e aproximações possíveis 4

A didática e o pragmatismo pedagógico 9

Considerações finais 15

Referências 17

PARTE 2 19

A DIDÁTICA COMO CAMINHO PARA A APRENDIZAGEM 19

Considerações Iniciais 19

Aprendizagem em perspectivas 22

Ferramentas indispensáveis à obtenção da aprendizagem 27

Considerações finais 33

Referências 34

PARTE 3 36

PRETENSIOSISMO ACADÊMICO E APRENDIZAGEM 36

Caracterização e desdobramentos 36

Referências 48

SOBRE O AUTOR 49

PRAGMATISMO PEDAGÓGICO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONCEITOS INTEGRADORES

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde a alfabetização infantil até o ensino superior e a alfabetização de jovens e adultos, pelas contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), com a Psicogênese da língua escrita e Paulo Freire (1980; 1981) com a alfabetização de jovens e adultos cuja proposta estimulava a conscientização política e de classe de seus alunos; depois com Dermeval Saviani (1999), tendo a primeira edição em 1983, com a exposição das tendências pedagógicas e José Carlos Libâneo (2005) com a pedagogia crítico-social dos conteúdos; Vera Candau (2009; 2012; 2020) com outras contribuições e, ainda, passando por uma fase de contribuições a respeito do intelectual transformador orgânico, com as ideias de Henri Girroux e Michael Apple, por exemplo, apresentadas por Antônio Flávio Moreira e Tomás Tadeu Silva (1994); Ivani Fazenda (2011) com a interdisciplinaridade e Busquets e outros (1999) com os temas transversais, dentre outras importantes contribuições, a disciplina Didática vem recebendo interferências com orientações advindas dos estudos das teorias do currículo e a introdução do trabalho mais consciente e contundente considerando as formas de diversidade no contexto escolar e ensejando o reconhecimento e a participação político-social de integrantes das camadas minoritárias da sociedade.

No campo de estudos e práticas pedagógicas, os conhecimentos internalizados vão fundamentar os diversos perfis de cidadãos para atuar ativamente na sociedade de seu tempo, considerando os contextos social, político e cultural, pelo menos. Diante disso, na escolarização mudaram-se os papeis dos personagens envolvidos, as metodologias e certas concepções teóricas e práticas, deslocando-se a atenção para o aluno e equilibrando o compromisso com a aprendizagem, pelo menos, entre professor e aluno, como também, aproximando estilos de atuação sob a denominação processo ensino-aprendizagem e a ideia do protagonismo discente também divulgada por Costa (2001) e Escámez (2003). Isso quer dizer trabalho compartilhado em sala de aula e comprometimento entre escola, família, sociedade, professores e alunos, na conquista da aprendizagem pelos alunos.

Conteúdos vêm sendo acrescentados ao conjunto de temas transversais compondo o plano de estudos da disciplina didática, com a intenção de ampliar o campo de visão do professor, a evitar atitudes injustas, inadequadas e discriminatórias, por exemplo, principalmente nas relações praticadas em sala de aula e na sociedade.

Num movimento heurístico, pesquisadores apresentam os resultados de suas pesquisas que vêm tratando de situações que fazem parte de um contexto que considera a diversidade em quase todas as suas formas de manifestação. Nesse contexto, surgem relevantes abordagens científicas dentre as quais o multiculturalismo abordado por Antônio

Flávio Moreira e Vera Candau (2008) e Candau (2012), que sugerem posturas educativas que podem ser bem mais desenvolvidas para lidar com as diversidades identificadas no ambiente escolar, seja no contexto teórico, político ou das práticas pedagógicas.

Outro tema trata-se da decolonialidade, fundamentado, dentre outros pesquisadores, por Walter Mignolo (2010) e outras publicações, apresentando-se como alternativa de resistência e desconstrução de padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados até então, e, ainda, considerado como uma crítica à modernidade e ao capitalismo.

Esses conceitos são naturalmente incorporados ao contexto da formação de professores tomando tingimento de movimento político-social e se transformam em bandeira de luta de grupos étnicos, culturais e de gênero, podendo ocupar grande parte ou todo o tempo, de 40h a 60h, destinado ao trabalho pedagógico semestral nos estudos da disciplina didática nas licenciaturas. Isso acaba insuflando-a de tantos conteúdos que, diante da necessária triagem visando à sua organização, certamente vai prejudicar os seus propósitos pedagógicos curriculares.

Não se discute aqui a importância e nem a validade desses temas nos contextos sócio-político-cultural que certamente vão mais bem orientar práticas educativas e pedagógicas nas escolas e nas salas de aula que mereçam discussão e condução com posicionamentos adequados, legítimos e conscientes por parte dos professores e demais integrantes das instituições de ensino em todo o nível de escolarização, mas, fundamentalmente, a intenção é evitar que a didática se constitua num roteiro organizado de ”aulas shows” ou na apresentação dos conteúdos de maneira aligeirada, com o emprego das ferramentas disponibilizadas pelas tecnologias da informação e comunicação - TICs e sem atividades que estimulem a análise crítica e o protagonismo dos alunos, questionando, refletindo e dialogando, num contexto inteligente e fundamentado pelo exercício do pensamento por meio de provocações planejadas.

Esses e outros temas contingenciais, que surgem da resistência de intelectuais de plantão atentos aos desmandos e autoritarismos que podem surgir do legislativo e das normativas do Ministério da Educação, como também do *mainstream* educacional, sempre serão recepcionados com o necessário enfrentamento crítico e científico em defesa de um trabalho tecnicamente assentado em bases convencionadas e legitimadas que têm reconhecimento científico e representatividade acadêmico-profissional.

Não estou negando a introdução desses temas principalmente na disciplina didática. O que, aqui, defendo é o equilíbrio entre o estudo das ferramentas pedagógicas e dos temas atuais e pertinentes ao contexto do trabalho do professor em sala de aula, como agente socializador e facilitador da aprendizagem dos conteúdos, bem como um incansável contestador de ideias e ações que considerem a diversidade instalada impedindo sentimentos hostis e comportamentos discriminatórios que podem ser praticados, e mais,

o desenvolvimento de análises críticas que possam promover atitudes fundamentadas em valores que respeitem os direitos humanos e assegurem uma convivência natural segundo as circunstâncias que tornam o ambiente escolar diferenciado.

Considerando esse equilíbrio, outros conteúdos são indispensáveis para a formação de professores pertinentes ao estudo da didática e que podem estar sendo desprezados e substituídos por temas circunstanciais. Além da história, dos conceitos e de outros desdobramentos que fazem da didática objeto de estudo, está a compartimentação do processo ensino-aprendizagem. Exatamente as orientações que vão preparar o professor para o planejamento, execução e avaliação de suas atividades profissionais na sala de aula, ocupando seu espaço no contexto escolar com técnica, destreza, consciência político-social, compreensão crítica da validade e importância dos conteúdos, metodologias e ferramentas profissionais, e comunicação facilitadora, dentre outras características imprescindíveis.

Assim, este texto tem por objetivo provocar reflexão, no contexto acadêmico, sobre a necessidade do fortalecimento do tirocínio docente, na perspectiva do pragmatismo pedagógico, por meio do qual os licenciandos possam desenvolver (1) pensamento crítico sobre a realidade em que vão atuar; (2) consciência justificada sobre a validade dos conteúdos selecionados e organizados como objeto de ensino e aprendizagem das disciplinas sob suas responsabilidades, enquanto ferramentas indispensáveis para a atuação cidadã na sociedade; e (3) prática coordenada que possa ensejar a segurança necessária para conduzir um processo reflexivo, crítico e compreensivo dos conteúdos que vão orientar o seu trabalho propagador do conhecimento e a consequente aprendizagem de seus alunos.

Tirocínio docente é entendido no texto como a prática realizada pelo licenciando, com base em metodologias disponíveis, de acordo com um conjunto de conceitos, técnicas, recursos e procedimentos de ensino, avaliação e aprendizagem, que precisa ser orientada, acompanhada, analisada e discutida com rigoroso *feedback,* visando o aprimoramento do exercício da atividade docente, do nível de consciência sobre a validade e importância da escolarização pelo trabalho educativo e da segurança indispensável que o professor deve adquirir antes de atuar profissionalmente. Essa prática tem de ser desenvolvida durante o curso de formação de professores e certificada no estágio docente supervisionado.

Na busca de uma organização lógica e amparada em conceitos e possibilidades que levem à fundamentação dos argumentos sequencialmente apresentados neste texto, estão distribuídas seções que, além das considerações iniciais e das considerações finais, destacam as concepções da didática, do pragmatismo pedagógico e do tirocínio docente, a aproximação das ideias defendidas por John Dewey e Pedro Demo sobre o pragmatismo e métodos educativos que fazem do professor e do aluno os principais protagonistas do processo ensino-aprendizagem, cuja intenção está na incorporação e desenvolvimento de habilidades inatas ou tecnicamente apropriadas pelo licenciando e outras contribuições possíveis acrescentadas ao trabalho de sala de aula experienciado pelo professor em formação.

DEWEY E DEMO: PRAGMATISMO, PESQUISA E APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS

Três variáveis são relevantes para o entendimento do pragmatismo: as consequências práticas, a funcionalidade e a realidade. A relação entre essas variáveis precisa ser bem explicitada para não se configurar em mais um equívoco conceitual, principalmente na academia, conduzindo ao risco de reduzir a sua importância e validade nos diversos contextos em que pode ser sugerido e empregado segundo a sua finalidade e contribuição metodológica.

O pragmatismo tem origem a partir da criação, por alguns intelectuais do Século XIX, do *Metaphysical Club,* tendo por objetivo neutralizar a metafísica, que fornecia elementos de sustentação considerando a experiência sensível e os domínios sobrenaturais, que orientava as teorias e as ideias de vanguarda dos pensadores dessa época. Dentre os integrantes desse grupo de estudos destacaram-se Charles Sanders Peirce, William James e John Dewey. Peirce evidenciou que se fazia necessário abandonar as crenças, que são falíveis e mutáveis, substituindo-as pela verificação permanente usando o método científico. Em seguida sustentou que o significado de uma palavra ou de um conceito depende de seu reflexo na prática. As ideias verdadeiras têm seus efeitos verificados e comprovados na prática levando a ação e organização do futuro. Para James, com estudos voltados para a psicologia, as emoções se fundamentam na experiência fisiológica e a consciência é um instrumento funcional de adaptação ao ambiente. As relações são experimentáveis e materializáveis e acontecem na própria experiência. A mente sente a influência do ambiente e ao mesmo tempo reage a ele. E Dewey, afirmando e ampliando o pragmatismo, tornou-se o seu maior divulgador no mundo. Preconizou que a filosofia deveria assumir as normas procedimentais da investigação científica e tornar-se operativa e experimental voltada para resolver os problemas sociais e políticos (Semeraro, 2011, pp. 102-105).

De acordo, ainda, com Semeraro (2011, pp. 104,105), Peirce e James denominaram suas teorias de pragmaticismo e pragmatismo, respectivamente, por não buscarem as essências mas os resultados práticos; por refutarem as ideias *a priori*, os fundamentos preestabelecidos, as verdades fixas e imutáveis; por não se apropriarem de teorias globais tendo em vista o conhecimento e a verdade resultarem da pesquisa, da experiência, da cognição, cujas operações podem justificar e convalidar; por negarem as abstrações, o dualismo, o formalismo e as questões inúteis e empregarem o método científico que pode ser verificado e que objetiva a prática, a utilidade, a ação; por considerarem o conhecimento com o objetivo de resolver problemas, buscar melhorias para a vida; e por buscarem pragmaticamente o equilíbrio e o consenso entre as partes, desconsiderando teorias especulativas, doutrinas e ideologias. E Dewey asseverou que a filosofia precisa superar o dualismo tradicional e que deve saber compor observação empírica e pensamento racional para tornar-se uma atividade capaz de explorar racionalmente as possibilidades da experiência.

A proposta, a seguir, é desenvolver argumentações a partir da ideia de pragmatismo e pensamento reflexivo em John Dewey (1979) na obra "Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição" e "a pesquisa como diálogo" em Pedro Demo (1996, p. 36-44) na obra "Pesquisa – princípio científico e educativo". Abordando contextos análogos, esses autores compartilham do emprego da investigação no processo educativo por meio do questionamento e do pensamento reflexivo diante de objetos de conhecimento.

Nas aulas de Introdução à Filosofia, geralmente ministradas no primeiro período do curso de pedagogia, compreendemos que o ato de filosofar se inicia na perplexidade de uma pessoa diante de algo desconhecido e que lhe desperta o desejo de compreendê-lo. Trata-se do *phatos* filosófico que se configura como o ato ou efeito de espantar-se diante de algo desconhecido. Nesse instante, desencadeiam-se o interesse, a curiosidade e a intenção de apreendê-lo buscando o seu significado e a razão de fazer parte da realidade vivida.

Conhecer as coisas inicia-se no ato de filosofar. E a filosofia buscando respostas sobre quase tudo desde a sua origem e fundamentos, é constituída por um conjunto de indagações e questionamentos sobre um fato, acontecimento, fenômeno, situação, dentre outros eventos que se manifestam na realidade existencial, com a intenção de torná-los inteligentemente compreensíveis, tendo o pensamento como ferramenta silogística, por exemplo.

O ato de pensar nos remete ao entendimento da ideia formulada por Dewey de que só pensamos quando estamos confrontados com problemas (as perplexidades). Mas, esse é o comportamento cognitivo empregado desde as experiências vivenciadas no cotidiano da vida comum até os processos complexos empreendidos na pesquisa científica.

Pedro Demo nos diz que a pesquisa poderia ser um "diálogo inteligente com a realidade", tornando-o como processo e atitude, e como integrante do cotidiano. E esse diálogo diferente da comunicação entre professor e aluno ou uma arena de debates em busca de consensos restritos a conversas e discursos conduzindo à compreensão fácil e mecânica, é uma forma de comunicação que produz confronto entre personagens com ideias próprias e posições contrárias, que leva em conta os seus riscos e desafios, que ultrapassa o combate discursivo entre os indivíduos confrontantes e se alimenta da complexidade da comunicação num contexto de desigualdades.

Esse diálogo, para Demo, é uma forma mais madura de convivência em que alguém expressa criticamente o próprio ponto de vista e acolhe o ponto de vista do outro. É fala contrária entre aqueles que se defrontam. É travado entre indivíduos criativos num movimento no qual propõem e contrapõem demarcando espaço próprio no qual compreende o do outro e com ele se compõe ou se defronta.

Em ambos os autores, seja reflexivamente ou por meio de questionamentos, se coloca o pensamento diante de certos conhecimentos e situações que se constituem elementos de uma determinada realidade.

No pensamento, como já sabemos, desenvolve-se o exercício inteligente do cérebro estabelecendo um padrão lógico organizando as diversas percepções e informações relacionadas ao objeto do pensamento que o transforma em razão. Essa razão que satisfaz a inquietude responsável pelo pensamento, Dewey a reconhece como a experiência que na ideia de pragmatismo pedagógico que aqui estou defendendo, segundo os conceitos de interdisciplinaridade e de transversalidade, vai relacionar os conteúdos escolares com as demais disciplinas e contextualizá-los com a realidade vivida pelo aluno, o que trará significação ao seu mundo. Isso segundo esse autor, por si só não é satisfatório, porque nessa relação a experiência apresenta-se como dispositivo orientador do pensamento, no sentido de que a pessoa não aprende com a experiência e sim aprende a pensar sobre ela.

O entendimento de contínuo reajuste da experiência, para Dewey, parte de problemas, situações obscuras e incertas, transformando-as em situação de clareza e coerência operando a passagem de uma desordem para a ordem na qual "experiências perturbadas mudam para situação clara, coerente, ordenada e harmoniosa". Para Dewey, com a regência da inteligência experimental e da experiência, tudo se recompõe natural e positivamente (Semeraro, 2011, p.107).

A experiência em Dewey apresenta complexidades. No entendimento de Correa e Matos, no cotidiano, não obstante certos estímulos orientarem determinadas atividades do início ao fim, mesmo que o indivíduo esteja sempre buscando consumar as suas intenções o fluxo sempre é obstruído. Os obstáculos impedem que o curso da ação contemple o seu objetivo, sendo necessário considerar a sua importância além da sua frequência. O impedimento da atividade traduz-se num problema que para Dewey, tratando-se de coisa simples e conhecida desencadeia a perplexidade e um forte desafio transformando a crença em incerteza. Assim sendo, é preciso admitir que em toda atividade, a mais insignificante que seja, sempre haverá obstáculos interferindo no empenho do indivíduo em solucioná-los e que assume uma inevitável importância (Correa; Matos, 2014, p.18).

A questão aqui trata-se da atitude que será empregada diante do fato, que se transforma num enigma que precisa ser decifrado. Para isso, Dewey preconiza o pensamento reflexivo. Essa caraterística do pensamento não se trata de uma condição que a pessoa possua e que lhe faz diferenciada ao captar detalhes mínimos em certas situações que muitos não conseguem ver. O pensamento reflexivo "é uma espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva" (Dewey, 1979, p.13), e é desenvolvido ao longo do tempo. Precisa ser exercitado. É por meio do pensamento reflexivo que se vai formando a realidade existencial com situações significativas. E essa realidade também vai interferir nesse processo. Mesmo diante de *insights*, para Dewey, houve e haverá eventos concretos interferindo e alimentando o pensamento reflexivo. "O pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apoiam e das conclusões a que se chega" (Dewey, 1979, p.18).

Pensando a realidade, Demo esclarece que a pesquisa definida acima de tudo pela capacidade de questionamento, não consegue obter resultados definitivos, o que determina a provisoriedade metódica como fonte principal da renovação científica. Diante disso, o conhecimento é alterado, atualizado e mais bem empregado na medida em que vai se adequando às mudanças da realidade. É, então, por meio do questionamento que surgem a descoberta e a criatividade, favorecendo, sobretudo, a aprendizagem no processo educativo.

A apreensão de algo, em Dewey, é o resultado do trabalho reflexivo do pensamento, ao examinar as possibilidades com as quais o objeto pensado pode ser investigado e se, por meio da análise empreendida, considerando as diferentes noções apropriadas, será possível sustentar uma conclusão. Caso contrário, deve-se buscar outras possibilidades que gerem certezas. Dewey usa a investigação para questionar os eventos do contexto estudado e evidenciar quais podem ser as variáveis contingenciais que vão motivar o pensamento reflexivo.

Uma das diferenças entre seres humanos e não humanos é a capacidade de pensar dos seres humanos orientando a capacidade de aprendizagem. Sabemos, também, que o comportamento humano, considerando o trabalho realizado pelo cérebro, se manifesta de maneira intuitiva, levando-se em conta as diferentes experiências adquiridas ao longo do tempo, como também de maneira involuntária possibilitada por certos comportamentos regulares que não exige, necessariamente, o uso da razão visando à aprendizagem. Para Dewey, mesmo que a mente seja provocada, nem sempre produzirá um pensamento e tão pouco admitido um pensamento reflexivo, porque

> a reflexão não é simplesmente uma sequência, mas uma consequência – uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia engendra a seguinte como efeito natural e, ao mesmo tempo, apoia-se na antecessora e a esta se refere. As partes sucessivas de um pensamento reflexivo derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras; não vão e vem confusamente. (Dewey, 1979, p.14)

Então, não é pensamento desvinculado. Não pode ser especulação dissociada do problema criado pela perplexidade. É preciso empregar o comportamento investigativo que considera as diferentes respostas que surgem da relação entre o que pode ser considerado novo conhecimento e os demais conhecimentos já concebidos pelo trabalho mental e pela subjetividade, na busca daquela resposta que se apresente como a mais lógica e consistente num processo concebido como método. Assim, Dewey esclarece que:

> O problema de método na formação de hábitos de pensamento reflexivo é o problema de estabelecer condições que despertem e guiem a curiosidade; de preparar, nas coisas experimentadas, as conexões que, ulteriormente, promovam o fluxo de sugestões, criem problemas e propósitos que favoreçam a consecutividade na sucessão de ideias (Dewey.1979, p.63).

Há, portanto, um comportamento investigativo que busca a compreensão, formas de aplicação e avaliação dos resultados obtidos. Para Dewey, no pensamento reflexivo desencadeia-se um processo mental promovendo incertezas, inseguranças, perplexidade e desafios cognitivos, por meio dos quais determina o pensamento; e se desenvolve um ato de pesquisa, de questionamentos na busca de respostas, que pretende obter evidências para solucionar a dúvida que fundamente e elucide a perplexidade (Dewey, 1979, p.22), tal qual na pesquisa como diálogo em Demo.

A perplexidade se desdobra do problema que é finalizado com a resolução da situação problemática. A centralidade está no processo indagativo, reflexivo. O conhecimento é o desfecho desse processo e o referencial utilizado na investigação é o conhecimento prévio. Para a realização do ato investigativo, torna-se imprescindível a atitude sistematizada desencadeando a problematização, a investigação e a conclusão, afastando-se do simples ato da definição ou demonstração. Portanto, a investigação bem como a indagação, vai satisfazer a dúvida, que na categorização de Dewey trata-se da "asserção garantida" que leva em conta o conhecimento como um produto provisório que se diferencia da "crença" que encerra em si o estado mental, que é acreditado, e diferente do "saber" que significa algo independente de correção ou de relação com a investigação (Tiballi, 2003, p.5).

Vale ressaltar que os pensadores clássicos preconizavam o ato de pensar como um diálogo entre o indivíduo e ele mesmo, como por exemplo o "conhece-te a ti mesmo" de Sócrates. Ao se desconsiderar essa possibilidade, rejeita-se uma das condições mais importantes que diferencia o ser humano dos demais seres existentes no mundo, que é a capacidade de pensar e de, com isso, orientar suas atitudes e desenvolver consciência que validam e mantém a organização social.

O pensamento não está apenas restrito ao conhecimento, mas, contribui com a capacidade crítica relacionada à obtenção de diferentes percepções sobre a realidade. As análises mentais vão orientar atitudes ou condutas do comportamento humano relacionadas às diversas situações criadas pelo indivíduo ou a elas é submetido, fundamentando a tomada de importantes decisões.

Já é de domínio geral que no pragmatismo de Dewey o trabalho teórico/prático desenvolvido tem a intenção de obter as consequências práticas; a validação das proposições e a resolução de problemas. Podemos conceber que a dinâmica na construção do "conhecimento verdadeiro" para esse autor precisa percorrer a sequência problema - pensamento reflexivo - solução do problema. Se pela forma como o problema é tratado pelas proposições de Dewey, quem sabe podemos substituir a expressão conhecimento verdadeiro, que na atualidade pode gerar rica discussão, por conhecimento significativo para o aluno. Aquilo que fará parte dentre os elementos e situações que passam a fundamentar a sua realidade.

Essa sequência de Dewey para a construção do conhecimento verdadeiro por meio do pensamento reflexivo encontra ressonância na ideia de Demo de pesquisa como

diálogo, se considerarmos que tanto em um quanto em outro autor, tem-se o conhecimento como resultado e, no contexto educativo, favorecendo a aprendizagem.

Pesquisa como diálogo, em Demo, induz a expectativa de que possa motivar o aparecimento de alternativas sociais mais aceitáveis. Para isso, é preciso considerar dois componentes fundamentais da discussão: a pesquisa como princípio científico e educativo sendo parte do processo emancipatório na preparação do sujeito histórico autossuficiente, crítico, participante e em condições de reagir contra a situação de objeto e de não conceber os outros como objeto; e a pesquisa como processo cotidiano fazendo parte do ritmo da vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, sendo base da aprendizagem distante da mera reprodução. Significando conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida conscientemente.

Esse conhecimento prévio que o educando possui no pensamento de Dewey, aparece na proposta de Paulo Freire ao preconizar o processo educativo a partir da realidade vivenciada pelos alunos. Trata-se da realidade alimentando e estimulando o trabalho escolar e se desdobrando numa nova realidade fundamentada pelos conteúdos estudados. E lembrando José Carlos Libâneo, uma das características da pedagogia crítico-social dos conteúdos: a contextualização social dos saberes escolares, fornecendo significação aos conteúdos e a realidade do aluno.

Para Demo, dialogar com a realidade pode ser a definição mais apropriada de pesquisa, tendo como norte o princípio científico e educativo. Aquele que dialoga com a realidade de modo crítico e criativo faz da pesquisa condição de vida, progresso e cidadania. Logo, imprescindível para as rotinas escolares, desenvolvendo competência técnica e sendo um passo fundamental do processo emancipatório.

A DIDÁTICA E O PRAGMATISMO PEDAGÓGICO

O foco do trabalho com a didática é a obtenção da aprendizagem pelo aluno. O professor não deverá se dar por satisfeito se também não obtiver a garantia de que o seu trabalho gerou aprendizagem. Nessa dinâmica Paulo Freire (1998, p.25), afirma que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Deslocando esta frase para a perspectiva da prática pedagógica considerada neste texto, o professor aprende que certas atividades planejadas foram mais bem facilitadoras da aprendizagem do que outras; que determinadas ferramentas aplicadas e utilizadas pelos alunos levaram, mais rapidamente, à assimilação de certos conteúdos; que alguns instrumentos de avaliação são mais eficazes para fornecer a garantia de que houve aprendizagem; que a sua atuação tem caráter político e social promovendo processos de emancipação; e que o *feedback,* exercitado nos momentos programados ao longo do período letivo, apresenta resultados favoráveis validando a seleção e a organização dos conteúdos, as metodologias empregadas, o seu desempenho e também o do aluno. Ou seja, trabalho que vai contemplar os processos de ensino e de aprendizagem.

Sobre essa participação conjunta, Freire (1998) em sua obra A Pedagogia da Autonomia, inicia seu texto anunciando que não pode haver docência sem discência. Sendo assim, a relação ensino-aprendizagem é via de mão dupla. O trabalho docente não se trata de um desempenho meramente técnico e profissional por meio do qual o professor vai demonstrar atualização e domínio coerente das propostas metodológicas que estarão a sua disposição para o trabalho em sala de aula. Esse trabalho pedagógico é tácito por, necessariamente, considerar a condição do outro.

Nesse contexto, deve contemplar a ideia de alteridade em relação ao aluno e reconhecer que a aprendizagem pode não ser obtida objetivamente de acordo com os objetivos formulados. Deve levar em conta as conquistas dos alunos, de acordo com as diversas manifestações constatáveis de *insights* e de dificuldades observadas em sala de aula. Daí, Freire ter destacado a relação indissociável entre teoria e prática: "A reflexão crítica sobre a prática torna-se uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá, e a prática, ativismo". (Freire, 1998, p.24)

No contexto escolar há uma ideia equivocada de que a tarefa docente é ensinar. Pelo exercício do magistério superior, tem sido possível constatar que isso vem sendo internalizado nas práticas docentes, principalmente por parte de professores titulados que não estudaram as disciplinas pedagógicas, principalmente a didática. Isso pode se constituir num dificultador da aprendizagem, exigindo muito mais do aluno, principalmente se os conteúdos ministrados forem complexos e, ainda, inéditos para ele. É também constatável alunos buscando, com outros professores, esclarecimentos de dúvidas ou incompreensões a respeito de conteúdos já apresentados por seus professores.

Ensino e aprendizagem são inseparáveis. Se o conceito de ensino está diretamente associado ao trabalho docente e a aprendizagem relacionada ao aluno, então, ensino e aprendizagem são indissociáveis e interdependentes. Apesar da autoavaliação que o professor pode fazer de suas competências e atuação em sala de aula, essa percepção não será suficiente para conduzir o seu trabalho com plena consciência do seu papel como educador. Será necessária uma preocupação permanente e crítica sobre o seu desempenho na promoção da aprendizagem de seus alunos. A sala de aula enriquecida com métodos adequadamente aplicados e com os recursos inteligentemente utilizados, tem de necessariamente promover aprendizagem. Se assim não for, o trabalho pedagógico não foi realizado.

No desenvolvimento da disciplina didática não deve haver a mutilação dos conteúdos que vão instrumentalizar o licenciando a exercer a atividade docente o mais próximo do desejável e, também, com a aproximação possível com a realidade a qual poderá se deparar, segundo as transformações de espaços, de intenções e de metodologias provocadas pelas contingências científicas, tecnológicas e sociais que o futuro sempre estará por prometer. É com a didática que o licenciando vai experimentar, por intermédio de atividades práticas planejadas, o pragmatismo pedagógico e, quem sabe, desenvolver o sentimento responsável de ser professor.

O pragmatismo pedagógico aqui referido assenta-se na ideia de refletir sobre o exercício da atividade docente ainda na sala de aula do professor em formação. Um conjunto de meios e fins fazem parte da seleção e organização dos conteúdos, métodos e recursos servindo de ferramentas adequadas para o licenciando desempenhar com técnica, conhecimento, destreza, responsabilidade e consciência social a sua atividade de professor regente de turma. Nesse contexto, ele vai pensar sobre a importância e validade do emprego dos procedimentos que se constituem elementos facilitadores da aprendizagem dos conteúdos que serão ministrados em suas aulas.

Esses procedimentos vão lhe proporcionar perspectivas de quais conteúdos selecionar, porque serão selecionados, como devem ser ministrados, como estimular a motivação de seus alunos para os conteúdos selecionados e organizados, com quais recursos serão trabalhados e com quais instrumentos pretende aferir o rendimento de seus alunos sobre os conteúdos, práticas e valores assimilados. Atividades que serão analisadas e avaliadas quanto aos propósitos que orientaram o planejamento de suas aulas, sempre voltadas para contemplar o perfil de aluno pretendido no projeto pedagógico das respectivas licenciaturas e os objetivos das disciplinas ministradas. Ou seja, visando resultados tangíveis.

Vale destacar que o trabalho orientado pelo pragmatismo pedagógico não pode ser confundido com a tendência pedagógica tecnicista (Saviani, 1999), que retorna com força na atualidade nos cursos de Educação a Distância – EAD, conduzidos com as tecnologias de informação e comunicação – TICs, planejados, por exemplo, conforme a taxonomia dos objetivos educacionais formulada por Bloom (1983), bem como os objetivos comportamentais de Gronlund (1975) e nem segundo o instrucionismo categorizado por Demo (2004), que visa repassar conteúdos que o aluno deve absorver passiva e docilmente por meio de método visivelmente domesticador e disciplinador (Foucault, 2014).

No pragmatismo tradicional, é percebida uma correspondência entre uma ideia e seus resultados práticos. E, por isso, a didática, enquanto disciplina corresponsável pela formação de professores, precisa, permanentemente, pelo trabalho docente realizado em sala de aula, problematizar os temas e conteúdos com a realidade possível de ser enfrentada na escola, por exemplo, por meio de situações imaginadas para que o licenciando possa se sentir parte dessas situações e, nesse contexto, criar alternativas de atuação, de como lidar com certos problemas que delas se desdobram e, assim, projetar soluções. É uma forma de deslocar o pensamento para a ação, para a prática, lembrando que em quase todas as situações o pensamento vai se desdobrar em ação.

No pragmatismo de John Dewey, “a experiência se concretiza na continuidade entre os fenômenos naturais, os acontecimentos sociais e a experiência humana” (Tiballi, 2003, p.9). Nesse sentido, por meio dessas atividades e pensando que o envolvimento do licenciando em uma situação real vai estimulá-lo ao comprometimento de buscar

possibilidades criativas, ao mesmo tempo em que se sente desafiado, vai perceber suas potencialidades, ainda que desconhecidas, emergir naturalmente quase que construindo um perfil desejável de professor que poderá sê-lo. Nesse sentido, penso que a aula não terminaria, como não pode terminar, na sala de aula. Ela seguiria com o aluno para a sua casa ou para outro ambiente de estudos, profissional ou social, como uma semente com potencial de germinar dúvidas e ideias geradoras de estudos e pesquisas, e, também, servir de combustível para as próximas aulas.

Sobre um contraponto, Duarte (1993), citado por Scalcon (2008, p.509), referindo-se sobre a contribuição de uma teoria histórico-social da formação do indivíduo, em plena inauguração e introdução da ideia de empresa no contexto da atuação profissional na educação, alertava para um tipo de intenção, na formação de professores, sendo conduzida pela lógica do mercado que disfarçada na ideia de incremento da qualidade de vida e de serviços, de direitos sociais e de empregabilidade, acabava se desdobrando em desqualificação, desumanização e degradação do professor, por submetê-lo, e também o trabalho educativo, a uma condição de produção e reprodução da alienação e do cotidiano alienado.

Inversamente a isso, com o desenvolvimento do pragmatismo pedagógico, a descoberta e o desenvolvimento de habilidades técnicas, científicas, pessoais e de crítica atenta vão sendo incorporadas ao perfil do professor em formação. Nas organizações não educacionais, levando-se em conta o processo de seleção e recrutamento de novos colaboradores, são considerados dois tipos de habilidades que vão definir qual será o ocupante da vaga disponibilizada: as *hard skills* e as *soft skills*[1]. Não são conceitos introduzidos na atualidade, mas, vêm sendo utilizados como quebra de paradigma do processo de seleção e recrutamento ou a sua otimização na tarefa de contratar o colaborador que demonstre as habilidades que vão contemplar, o mais próximo possível, o perfil do cargo oferecido.

As *hard skills* são as habilidades que, até então, vinham sendo consideradas as mais relevantes para as diversas contratações profissionais realizadas nas organizações, tendo a ver com os conhecimentos acadêmico-científicos específicos das carreiras que correspondem aos editais e chamadas públicas visando às contratações profissionais remuneradas, bem como às competências tecnológicas próprias do cargo, à linguagem instrumental pertinente, à proficiência em línguas estrangeiras, ao domínio técnico de cada etapa do processo que vai realizar e à composição e decomposição com relação ao seu funcionamento, planejamento, execução e resultados, dentre outras habilidades técnicas e operacionais. São exigências consideradas fundamentais para o exercício de determinada

1. Os termos *hard* e *soft skills* surgem na literatura científica nos anos 1970, a partir dos estudos de David McClelland (1973) sobre competência. Tornaram-se mais comuns por Daniel Goleman (1995), com o livro "Inteligência Emocional". Não obstante haver referência, na internet, de seu surgimento entre 1968 e 1970 em manuais militares nos Estados Unidos da América. (Google. com, 2022)

função, cargo ou posto numa organização industrial, comercial ou prestadora de serviços, que empregam a gestão do conhecimento e a gestão de competências, e que valorizam a aprendizagem organizacional.

Essas mesmas organizações atentas as formas variadas de comportamento organizacional, compreendem a importância das atitudes, dos valores e das habilidades pessoais que se somam ao processo produtivo, possibilitando um ambiente harmonioso, agradável, de trabalho consciente, responsável e cooperativo, no qual se estabeleça um tipo de relação interpessoal adequada que contribua com o alcance da missão institucional num contexto natural e compreensível de produtividade. São habilidades que se situam no campo das subjetividades, denominadas *soft skills,* que desafiam gestores de pessoas a identificá-las como variáveis que possam contribuir com os projetos da organização.

São habilidades pessoais que são levadas em conta nas contratações. Dentre as mais comuns, podem ser citadas a empatia, o perfil de liderança, o grau de criatividade, a inteligência emocional, a capacidade de persuasão, o nível de paciência, o grau de flexibilidade, a capacidade de comunicação, o grau de iniciativa, o pensamento crítico e o nível de resiliência, dentre outras de interesse da organização. São habilidades que tendem a favorecer um clima organizacional de respeito e que vão proporcionar um adequado ambiente de trabalho desenvolvendo um relacionamento interpessoal humanizado, favorecendo qualquer processo produtivo.

Retornando ao pragmatismo pedagógico e reiterando a aprendizagem como foco central da escolarização, é também na disciplina didática que essas habilidades podem ser desenvolvidas e apreciadas pelo licenciando, nas aulas de didática e no campo de estágio supervisionado, ambiente no qual vai encarar a realidade das salas de aula e realizar o tirocínio docente.

As *hard skills* vão sendo apropriadas durante todo o curso de licenciatura por intermédio dos conteúdos e metodologias empregadas nas diferentes disciplinas estudadas visando à formação do professor. Mas, as *soft skills* serão autopercebidas, identificadas e apreciadas essencialmente por meio do tirocínio docente acompanhado, avaliado e discutido como *feedback,* num processo consciente de reformulações necessárias, mudança de comportamento diante de situações conflituosas, intempestivas, reacionárias e carregadas emocionalmente no teatro das ações docentes, considerando os avanços e retrocessos identificados e, também, percebidos pelo licenciando.

O pragmatismo pedagógico e já podendo equivaler-se ao pragmatismo docente, pela ideia de tirocínio docente, é compreendido aqui como a prática refletida adquirida no transcurso da formação de professores, sendo imprescindível ao exercício da atividade docente. É por intermédio do tirocínio docente que o licenciando vai se apropriar de habilidades para exercer juízo em fazer a distinção entre os diferentes eventos que se manifestam na sala de aula, bem como desenvolver a capacidade de observar com atenção as situações e as pessoas envolvidas, e os desdobramentos desse contexto.

Essa condição pode ser enriquecida com a realização de atividades integradoras planejadas com as demais disciplinas que compõem a grade curricular dos cursos de licenciatura. Temas transversais que dialogam com os conteúdos de duas ou mais disciplinas podem fundamentar esse tipo de atividade, orientada por questões que vão receber a contribuição de conteúdos numa caracterização de interdisciplinaridade, pelo menos.

No ambiente prático da formação de professores, entre 1983 e 2018, lecionando a disciplina didática no ensino médio e nas licenciaturas, nas esferas pública e privada, empiricamente foi possível observar o deslocamento da multidisciplinaridade para a interdisciplinaridade proposto por coordenadores de cursos e por professores regentes de turma, de forma tecnicamente orientada, com o planejamento de estudos, pesquisas e práticas educativas que consideram temas e conteúdos curriculares, com resultados que as têm justificado.

O pragmatismo pedagógico, por meio do pensamento reflexivo, debates e do tirocínio docente, possibilita, ainda na formação de professores, a estimulação de uma consciência abrangente a respeito da validade da aproximação e transversalidade dos conteúdos selecionados e organizados para o estudo nas diferentes disciplinas. Os temas e conteúdos quando contextualizados nas atividades de sala de aula, estimulam o exercício do pensamento científico por meio do qual são tratados como objetos de estudos, passando pelo processo de análise buscando seus possíveis desdobramentos quanto ao seu surgimento e significado na realidade existencial, bem como as suas relações de causalidade, despertando, por isso, motivação para a sua compreensão e validade no cotidiano de vida real. Dessa forma, a realidade vai sendo incorporada de maneira natural e significativa, reforçando as subjetividades no contexto coletivo.

Vale, aqui, esclarecer os conceitos e aplicação da interdisciplinaridade e da transversalidade na proposta do pragmatismo pedagógico. São conceitos que possuem diferenças que precisam ser pontuadas.

Na interdisciplinaridade tem-se a possibilidade de questionar a validade dos conhecimentos enquanto saber específico de uma disciplina e suas relações com os demais conhecimentos num processo dinâmico que considera as permanentes transformações do mundo real. O seu propósito está na possibilidade de aproximar as disciplinas por meio da integração dos conteúdos que as constituem. Na transversalidade o aluno é levado a compreender os diversos conteúdos pensados como elementos que constituem a sua realidade vivenciada. Um quer saber como diferentes conhecimentos podem fazer parte de uma mesma realidade e o outro compreender como certos conhecimentos são elementos constituinte dessa realidade.

Tanto em um quanto em outro, evita-se o trabalho dissociado dos diversos conteúdos escolares propondo integração entre eles e ainda possibilitando, por meio do estudo desses conteúdos, uma percepção abrangente do mundo experienciado pelos alunos,

instrumentalizando-os para uma compreensão fundamentada e para possíveis proposições de mudanças pertinentes.

Nessa realidade, o pragmatismo pedagógico, entendido como um método orientador do pensamento científico, estimula o comportamento investigativo que se desdobra na ação concreta do indivíduo, possibilitando a criação de conhecimentos novos, numa dinâmica de erros e acertos e de dúvidas e convicções, na forma de experimentos práticos e cognitivos que tendem a se tornar elementos estruturantes de uma realidade preenchida com inúmeras circunstâncias e em permanente mudança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os questionamentos, tanto no pensamento reflexivo proposto por Dewey como no entendimento de Demo sobre a pesquisa como diálogo, estabelecem uma condição de permanente atenção do indivíduo sobre o objeto pensado, de maneira que qualquer resposta lógica, precisa ou cientificamente demonstrável, não será encontrada por acaso. Não trará surpresa porque dialogando com o conhecimento ou pensando-o reflexivamente, aquele envolvido nesse processo comporta-se como elemento de uma realidade na qual faz correlações e busca compreendê-la por meio da contextualização com os conhecimentos previamente apreendidos e evidenciando seus significados e desdobramentos pertinentes.

A ideia do pragmatismo pedagógico na formação de professores configura-se num trabalho de preparação profissional que busca um tipo de formação mais próxima possível da "formação integral" preconizada desde a antiguidade, por meio do conceito de *paideia*, tendo como foco o professor, que precisa acompanhar as mudanças da realidade de seu tempo e estar preparado para dialogar com seus alunos, que são, por ele, estimulados a questionar e a compreender essa mesma realidade de maneira inteligente e fundamentada.

Preconizada cientificamente, a sala de aula deve ser um espaço de reflexão sobre os conteúdos escolares e suas relações com o contexto social, estimulando o pensamento reflexivo envolvendo os alunos em estudos e pesquisas, fomentando diálogos e debates que aprofundem os conhecimentos e potencializem o processo de aprendizagem. Como resultado, os alunos tendem a se tornar cidadãos ativos com consciência crítica, seguros para participar da sociedade, considerando o presente com olhar no futuro, e compreendendo a importância do papel que devem desempenhar nos contextos social, político e cultural, pelo menos. Condição em que podem se tornar os elementos de mudanças na realidade em que já atuam e em outras nas quais vão atuar.

Na formação de professores, diante da aplicação dos conceitos e das metodologias que correspondem às ferramentas facilitadoras da aprendizagem, pelo pragmatismo pedagógico aqui sugerido, o futuro professor precisa pensar criticamente sobre a validade dessas ferramentas e exercitá-las, ainda em sala de aula com os seus colegas de curso, antes da atuação no campo de estágio, para que o conjunto teoria-prática fique bem

internalizado e compreendido, favorecendo a atuação docente consciente e o desempenho pretendido dos alunos. Isso vai contemplar a ideia de pragmatismo de Dewey, de acordo com Semeraro (2011, p.106), ao afirmar que não pode haver separação entre fatos de observação e os conceitos que se formam na mente. Nem entre teoria e prática, assim como entre matéria e espírito, sujeito e objeto, natureza e cultura. Sendo, então, indagação e pesquisa, o pensamento deixa de ser faculdade ou racionalidade superior, transformando-se em um instrumento, um processo experimental conduzido pela dúvida-busca-solução.

O pragmatismo pedagógico toma a forma de experiência tal qual a ideia de experiência de Dewey, segundo Semeraro (2011, p.107), como um lugar de aprendizagem no sentido de aprender fazendo, numa interação entre organismo e meio, em um processo de metabolismo inteligente de adaptação e modificação ao mesmo tempo.

Isso porque pensando a prática e os seus resultados por meio dos desdobramentos das tarefas e exercícios realizados em sala de aula, o licenciando, ainda antes da sua atuação com os alunos no campo de estágio, terá tempo para corrigir imperfeições, adequar as metodologias e as ferramentas de avaliação, tornando as suas aulas em espaços de avanços cognitivos, aprofundamento e significação dos conteúdos segundo a realidade dos alunos, em atividades propositivas, menos cansativas e, melhor intenção, motivando e instigando os alunos a terem a iniciativa de buscarem o além da sala de aula e a consolidarem os conteúdos num tipo de memória considerada como uma forma de lembrança dos sentimentos significativos desencadeados pelas metodologias empregadas, pelos recursos utilizados e pela forma como foram submetidos aos instrumentos de avaliação.

Enfim, com o pragmatismo pedagógico o professor em formação vai praticar os conteúdos pedagógicos depois de compreendê-los pelos questionamentos desdobrados da pesquisa como diálogo e do pensamento reflexivo, que ainda serão analisados segundo as suas especificidades, avaliados considerando as suas intenções, e conhecidos os contextos dos quais são parte, bem como as suas relações com a realidade vivida, antes da aplicação formal nas aulas programadas. E como resultado, possa fornecer a segurança necessária exigida do professor para exercer as suas atividades profissionais de forma livre, consciente, ajustada aos objetivos formulados, produzindo mútua satisfação e atendendo naturalmente ao projeto institucional do curso e ao planejamento da disciplina, que têm o perfil do egresso do curso como foco do processo educativo.

Além disso, por meio do pragmatismo pedagógico, será possível a formação de um professor que diante da realidade em que for atuar, possa ter a competência técnico-pedagógica necessária para realizar o seu trabalho contribuindo com o alcance das expectativas sociais, que também orientam o processo educativo, bem como as expectativas de seus alunos com base em objetivos educacionais partindo das experiências deles e, assim, facilitando e promovendo um tipo de aprendizagem duradoura e contextualizada.

REFERÊNCIAS

BLOOM, B. et all. **Taxonomia dos objetivos educacionais:** domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1983.

BUSQUETS, M. D. et. al. **Temas Transversais em Educação**: bases para uma formação integral. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Gisele Barreto da; FERNANDES, Claudia (Orgs.) **Didática e fazeres-saberes pedagógicos:** diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática em questão**. 33ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Educação Escolar e Cultura(s):** multiculturalismo, universalismo e currículo; In: CANDAU. V. M. (org) Didática: questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Ed. Forma & Ação, 2009.

CORREA, Rômulo Ferreira; MATOS, José Claudio. **O crescimento da liberdade como fim educacional:** a relação entre o pensamento reflexivo e a liberdade na obra de John Dewey. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 11-30, jan./abr. 2014.

COSTA, A. C. G**.** ***Tempo de servir*****: o protagonismo juvenil passo a passo:** um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

DEMO, P. **Ser Professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DEMO, Pedro. **Pesquisa** – princípio científico e educativo. 4ed. SP: Cortez, 1996.

DEWEY, John. **Como pensamos:** como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

ESCÁMEZ, J.; GIL, R. **O Protagonismo na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 18 ed. Campinas: Papirus, 2011.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir** - Nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 42.ed., Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **O Homem e Sua Experiência-**Alfabetização e Conscientização. In: FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980, p. 13-50.

FREIRE, Paulo. **A alfabetização de adultos –** crítica de sua visão ingênua compreensão de sua visão crítica. In: FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981, p. 11-20.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da autonomia*:** saberes necessários à prática educativa. 36ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GOOGLE.COM. **Origem das hard e soft skills.** Disponível em <https://www.google.com/search?q=origem+das+hard+e+soft+skills&oq=origem+das+hard+e&aqs=chrome.3. 69i57j33i160l5.20997j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8> Acesso em 17/10/2022.

GROUNLUND, N. E. ***Formulação de objetivos comportamentais para as aulas***. RJ: Ed. Rio, 1975.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública** – A Pedagogia crítico-social dos conteúdos. 19ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005

MIGOLO, W. **Desobediencia epistémica.** Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010

MOREIRA, Antônio Flávio, CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Currículo, cultura e Sociedade.** SP: Cortês, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia:** teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas: Autores Associados, 1999.

SEMERARO, Giovanni. **O pensamento moderno.** 2ed. Coleção saber-fazer filosofia. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011.

SCALCON, Suze. O pragmatismo e o trabalho docente profissionalizado**. Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, 489-521, jul./dez. 2008**.** Disponível em https://periodicos.ufsc.br/index. php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n2p489. Acesso em 12/02/2022.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. **Pragmatismo, Experiência e Educação em John Dewey.** GT04 – Didática. 26ª Reunião Anual da Anped. 2003. Disponível em <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/pragmatismo-experiencia-e-educacao-em-john-dewey> Acesso em 09/02/2022.

A DIDÁTICA COMO CAMINHO PARA A APRENDIZAGEM

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Não deve haver divergências a respeito da principal finalidade do processo educativo que não tenha a aprendizagem como sua quididade. Um professor no exercício pleno de suas atividades e comprometido com o desenvolvimento e progressão de seus alunos, deve estar permanentemente atento e buscando as inúmeras formas de reação, resposta e outros sinais por eles demonstrados, que possam lhe oferecer resultados tangíveis ou qualquer tipo de garantia de ter havido aprendizagem.

Seja pelo comportamento definido como, pelo menos, aceitável nas atividades propostas; seja pelo pensamento logicamente organizado, ou até aprofundado, diante de situações provocadas que estimulem a percepção, análise, crítica e internalização de valores presentes em questões sociais discutíveis; e seja pela demonstração de habilidades ou competências para lidar com os desafios inteligentemente propostos que evidenciem propriedades cognitivas, afetivas do campo das avaliações e decisões pessoais, emocionais considerando as características intempestivas, reacionárias, injustas e de controle comportamental, e, também, psicomotoras, que satisfaçam as intenções curriculares dependendo do nível e do tipo de escolarização.

Essas preocupações devem ser ininterruptas no comportamento do professor quando estiver pensando e atuando no processo educativo. Qualquer trabalho realizado com seus alunos precisa ter intencionalidade na constatação da aprendizagem como uma forma flexível de planejamento e atuação que levem a satisfação profissional. Esse tem de ser o principal foco do trabalho pedagógico porque os objetivos e as metas que orientam a educação escolar têm vistas no desenvolvimento do aluno na perspectiva de formar e informar um tipo de cidadão situado, crítico e atuante ativo na realidade do seu tempo, considerando os contextos político, social, cultural e econômico que conduzem a sociedade em seus movimentos, organização e manifestações.

O trabalho de sala de aula não pode ser somente expositivo, informativo ou instrucionista (Demo, 2000), em que os alunos de maneira dócil e passiva (Foucault, 2014) recebem pelos professores os conhecimentos reproduzidos que precisam ser apropriados visando os exames de checagem dos conteúdos em momentos programados durante o período letivo. A Sala de aula é um laboratório de dúvidas, indagações, questionamentos, descobertas, aprofundamento, desconstruções e recriações de conhecimentos, e que a todo momento surgem oportunidades de novas percepções e transformações significativas conceituais e comportamentais. Local no qual se desenvolve o pensamento crítico e o processo de emancipação, num movimento contínuo que se entrelaçam os conhecimentos anteriores e posteriores, antigos e novos, e que podem desencadear novos conhecimentos, porque as aulas não podem terminar na sala de aula. Devem seguir com os alunos para

os demais ambientes de convivência, de estudos e pesquisas buscando respostas, fazendo interlocuções e construindo situações prospectivas, gerando novas perguntas ou novas possibilidades de aprendizagens e domínios concretos visando à compreensão e à aplicação do conhecimento.

Faz-se necessário despertar o interesse dos alunos para as aulas, por exemplo, por meio de textos estimulantes sugeridos antes das aulas programadas ou questões formuladas no fim das aulas, que funcionem como provocações que tendem a preparar os alunos para as aulas seguintes. Uma das estratégias para tornar as aulas mais produtivas é a utilização de variados mecanismos de motivação visando o desejo do aluno pelo conteúdo que será trabalhado na aula. Isso pode ocorrer como tarefa sugerida para as próximas aulas ou introduzidos no início da aula, com um tipo de interrogatório que o faça refletir sobre situações e seus desdobramentos que possuem relações diretas com o conteúdo a ser estudado, instigando-o a pensar, indagar ou responder, com provocações inteligentes. Torna-se um incentivo para suscitar curiosidades e dúvidas sobre o assunto que será apresentado, funcionando como um *brainstorming* que sempre favorece a participação coletiva demonstrando atenção e intenções que esclarecem e aprofundam o conteúdo, promovendo a sua aprendizagem.

São orientações técnicas didáticas que motivam o aluno atraindo-o para as atividades que serão propostas ou podem ser recomendações específicas que atuam como desafios que o aluno se dispõe a enfrentar com empenho e que, nesse contexto, o professor possa vislumbrar variados caminhos para conduzir as suas aulas. Esse ambiente desafiador tende a tornar-se dinâmico criando uma atmosfera de debates e de conquistas (Demo, 1996), pelo uso do pensamento reflexivo (Dewey, 1979), capazes de desenvolver apreensões críticas, fundamentadas, interdisciplinares, contextualizadas e conscientes.

Certamente, esse pensamento pedagógico constituído por essas e outras estratégias e técnicas que se destinam à promoção da aprendizagem estão bem internalizadas por professores que atuam nas licenciaturas e principalmente na condução dos estágios docentes supervisionados. Mas, contrassenso, muito provavelmente um contingente bastante representativo de licenciandos passam longe de fundamentar e justificar suas práticas considerando essas ideias. Pela prática pedagógica por mim observada e exercida nas licenciaturas, pelo menos entre 1988 e 2018, as orientações didáticas específicas que conduziam o processo de aprendizagem foi, aos poucos, sendo substituídas por temas circunstanciais que têm alertado os licenciandos para práticas que precisam levar em conta as variadas formas de diversidade e outras maneiras de combate a opressão, como a decolonialidade, introduzidas ao final do século XX e início do século XXI, exercidas tanto nas salas de aula quanto na sociedade.

Não obstante se constituírem temas que se justificam na formação de professores, as orientações específicas da prática docente não podem ser negligenciadas ao ponto de merecerem importância secundária na formulação de programas de didática nas

licenciaturas. Qualquer que seja a importância original de temas e condutas que se somam a atuação docente, a original trajetória do trabalho do professor visando à obtenção da aprendizagem de seus alunos precisa considerar o perfil desejado do egresso do curso, os objetivos que orientam esse perfil, a seleção e organização dos conteúdos segundo esses objetivos, a programação inteligente dos métodos e recursos que visem à aprendizagem e aos processos adequados de avaliação que forneçam garantias fundamentadas de que houve aprendizagem. Sem isso, pelo menos, de que valeriam o ambiente de estudos e as atividades programadas e aplicadas no contexto escolar, na formação de professores?

O conceito de ensinar aumenta o seu sentido quando a principal intenção do professor em sala de aula é promover a aprendizagem de seus alunos. É quando o ato de ensinar passa a ter a função estratégica de levar o aluno a aprender. A metodologia desenvolvida e suas técnicas aplicadas nas atividades programadas, muito mais que estimular a participação dos alunos por meio da reflexão, debates, estudos e pesquisas, faz-se imprescindível o exercício do pensamento em busca de respostas, soluções e resultados que demonstrem ter havido a internalização do conhecimento e suas possíveis relações com eventos de realidades diferentes, a análise crítica e a avaliação de valores despertados e a constatação de ter havido mudança de comportamento diante de situações incorporadas ao processo escolar, visando ao pensamento lógico reflexivo e o desenvolvimento de diversas habilidades que contemplem as variadas programações de desempenhos físicos e mentais.

Provavelmente deve haver uma forte preocupação, inerente a quem se propõe a fazer um discurso ou elaborar um texto direcionado, por correr o risco de ser avaliado por apresentar coisas importantes, mas nenhuma novidade, ou por ter trazido novidades, mas nada importante. Entrentando, mesmo correndo o risco dessa possibilidade de crítica, neste texto, o objetivo é relembrar, reforçar, fazer uma releitura de recomendações didáticas que não podem ser esquecidas ou, como disse antes, negligenciadas em nome de novidades que acrescentam, mas que também ocupam tempo e trabalho pedagógico tornando menos importante orientações imprescindíveis ao planejamento e a prática docente comprometida com a técnica e a arte de ensinar a aprender. A disciplina didática nas licenciaturas vem tomando rumos com a inserção de conteúdos que já deveriam ter conformado uma nova disciplina do tipo “Temas exclusivos à prática docente”. O movimento heurístico de pesquisadores da área de formação de professores, passariam a oferecer os conteúdos dessa disciplina por meio dos resultados de suas pesquisas, enquanto a disciplina didática manteria a sua função de formação técnico-metodológica e de formulação adequada de processos avaliativos, enriquecendo o ambiente de sala de aula e preparando licenciandos para cumprir com destreza, criatividade e consciência social o seu papel docente, promovendo a aprendizagem como principal foco da sua atividade profissional.

Com essas ideias, este texto propõe uma reflexão fundamentada a respeito da condição técnica e segura exigida do professor para pensar antecipadamente a aula que

vai ministrar, enquanto ainda recebe orientação profissional docente nas licenciaturas. Todo curso, por exigência legal e em conformidade com os contextos biopsicológico, científico, social, político e cultural, tem o seu projeto pedagógico (PPC) ou proposta pedagógica que orienta os planos das disciplinas curriculares e seus conteúdos, e as demais atividades correspondentes programadas, que será a base para a avaliação do respectivo curso pelos órgãos oficiais do Ministério da Educação.

Tendo o PPC como base, todas as atividades escolares são programadas. Assim, adiante serão analisados os componentes imprescindíveis ao planejamento das aulas em qualquer nível de escolarização, considerando suas finalidades e importância para o processo ensino-aprendizagem, corroborando o compromisso inescapável atinente à atividade técnico-profissional do professor.

Além dos conceitos e ideias que fundamentam o presente texto, por meio das obras de autores reconhecidos do contexto educacional, lanço mão da observação direta e dos resultados apurados em minha prática docente atuando nas licenciaturas de instituições das esferas pública e privada para justificar as posições que assumo no texto. Antes, porém, ofereço a releitura sobre certos aspectos da aprendizagem considerada objeto principal do trabalho docente na relação professor-aluno.

APRENDIZAGEM EM PERSPECTIVAS

É possível concordar que o processo da aprendizagem, numa perspectiva histórica, começou a ser pensado a partir das ações imaginadas e das interpretações obtidas das situações divulgadas nas paredes das cavernas pelos povos primitivos, evidenciadas nos numerosos estudos de pesquisadores das áreas de história e de antropologia, pelo menos. A cada registro divulgado, a realidade daquela época vem sendo desnudada a partir de cada um desses desenhos que serviram de objeto de análise para esses estudos.

Ao se imaginar o contexto de vida desses povos, é válido pensar que muitos comportamentos foram adquiridos pelo resultado da ação realizada por aquele que reagia à uma situação que lhe era imposta e, também, pela observação de expectadores sobre o comportamento de quem o praticava diante da situação na qual se achava envolvido. Até na atualidade, muitos comportamentos são internalizados segundo a ação de terceiros pela observação e adaptação à situação correspondente.

Já é de domínio público que os povos primitivos mais evoluídos tinham a sua organização social de acordo com a função exercida individualmente ou em grupo e definida pelo gênero. O masculino era encarregado da defesa, construção das habitações e das armas, da caça, das lutas e da arte de guerrear. O feminino, das incumbências do cultivo e preparo dos alimentos, confecção de utensílios como vasilhas e cestas, e do cuidado com as crianças.

Pensando sobre essa organização social, há de se supor que para executar cada uma dessas funções seria necessário passar por um processo de aprendizagem que preparava

cada integrante para o exercício de suas atividades no grupo e, consequentemente, obter reconhecimento identitário. Logo, os mais experientes repassavam os seus "conhecimentos" para os mais jovens. Nisso implica o entendimento de uma sequência constituída das fases de observação, prática, correção do erro, fazer outra vez e fazer sem erro, correspondendo a um processo de aprendizagem por repetição.

A repetição tem relevante importância no estudo da aprendizagem no contexto escolar e de vida da criança, por ser uma forma de *input* que vai estimular o funcionamento do processo neurológico que se refere às sinapses entre os neurônios. Essas transmissões de informações que ocorrem entre os neurônios levando tais informações até o cérebro, desenvolve a memória que é um elemento necessário visando à promoção da aprendizagem.

Para, pelo menos, dois pesquisadores, nos anos 1950, na elaboração de seus conceitos de aprendizagem, o ato repetitivo foi considerado como desencadeador da aprendizagem. Segundo eles, a aprendizagem tratava-se de "uma modificação adaptativa da conduta no decurso de experiências **repetidas**" (Pieron, 1951); e "a modificação seletiva da resposta depois da **repetição** de uma mesma situação" (Osgood, 1953).

Ao se analisar esses conceitos, percebe-se que eles sugerem, simultaneamente, a utilização de métodos que têm por base a repetição, e assim, condicionando a aprendizagem a eles, tornando-os, então, fundamentais para que ocorra a aprendizagem. É até possível inferir que, para esses autores, se não for pela repetição não haverá aprendizagem. Mas, esses conceitos também trazem a mudança de comportamento como o seu elemento fim, do que se pode interpretar, oferecendo a garantia de que, com isso, houve a aprendizagem. Subentendendo-se, então, que será demonstrada pelas vias de respostas cognitivas, de conduta evidenciada pela internalização de valores e, ainda, de ações que correspondam aos conteúdos ministrados, no nosso caso, na escola. Considerando, nesse processo, a mudança de uma situação anterior de total ou quase ignorância para outra situação fundamentada em conteúdo, valores e habilidades. Uma mudança de comportamento constatável.

Não é propósito elaborarmos, neste texto, um tratado sobre aprendizagem. A ideia é apresentar uma noção da aprendizagem segundo algumas perspectivas, porque o seu estudo desenvolveu-se tal qual um rizoma, expandindo-se tanto em abrangência quanto em profundidade. Haja vista os estudos que trouxeram teorias e empirias considerando variáveis condizentes a diversas formas de aprendizagem como criativa, significativa, motora, cooperativa, desenvolvimentista ou de epistemologia genética, interacionista, psicogenética, organizacional e outras, como também estudos contribuindo com os estilos de aprendizagem.

Interessa-nos, neste texto, considerando o espaço admitido para a sua elaboração, fazer uma breve reapresentação das teorias, e seus autores, que tiveram destaque no desenvolvimento epistemológico da aprendizagem e na obtenção dos resultados das experiências realizadas. Pelo menos três pesquisadores da aprendizagem tiveram

importante impacto na perspectiva psicossocial: Vygotsky, Piaget e Wallon. Até os dias atuais suas teorias vêm fundamentando estudos de alto nível na academia em dissertações de mestrado, teses de doutorado e em publicações de grupos de pesquisa.

Vigotsky (1989) fundamentou o seu estudo tendo a interação social como o principal evento para a ocorrência da aprendizagem. A pessoa em contato com outras pessoas e com a realidade vivida vai promovendo o seu desenvolvimento que para isso torna-se imprescindível que hajam aprendizagens. A criança carece de estímulos intencionalmente aplicados para desencadear um processo no qual a sua atuação com outras pessoas em situações planejadas como um tipo de experiência interativa, que pela aprendizagem daí obtida, vai contribuir com o seu desenvolvimento. Pela lógica empreendida, o seu estudo ficou caracterizado como "histórico-social do desenvolvimento".

Para Piaget (1979) a aprendizagem é entendida como um processo por meio do qual a criança vai desenvolvendo suas estruturas lógicas que, considerando o desenvolvimento cognitivo, passará pelos estágios sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Com isso, as informações inéditas daí obtidas pelo indivíduo vão sendo acrescentandas às informações já consolidadas, como também construindo novas formas de pensar ou modificando-as (assimilação e acomodação). E, assim, promovendo o seu desenvolvimento de maneira independente, podendo-se até ignorar o processo de socialização. Por isso, a sua teoria foi denominada universalista e individualista do desenvolvimento.

Com a teoria dos estágios, Wallon (1975) descreveu que o recurso da aprendizagem é a fusão das pessoas com outras pessoas e que isso ocorre no estágio impulsivo-emocional. O processo ensino-aprendizagem não pode prescindir dos sinais corporais como importantes respostas na relação entre a criança e o seu cuidador. E que a partir disso a afetividade e a inteligência travam um embate dialético que produz aquisições. Apesar dessas apreensões serem de caráter definitivo, há a possibilidade da pessoa voltar à situações registradas em estágios já vivenciados, que nesse revés acaba alimentando o processo do seu desenvolvimento.

É, então, possível perceber que no processo de aprendizagem para Piaget, Vygotsky e Wallon, há uma correspondência na necessidade de interação interdependente entre o indivíduo e o objeto de aprendizagem, por intermédio da qual se desenvolve a apreensão da realidade e o autorreconhecimento como integrante dessa realidade, numa relação mútua entre sujeito e objeto. Assim, a aprendizagem é percebida gradualmente por meio da aquisição de novos conhecimentos, habilidades e atitudes, caracterizando competências e valores. Logo, essas variáveis pessoais vão sendo acrescentadas ao arcabouço de conhecimentos prévios das pessoas, transformando-as em outras pessoas.

Na perspectiva relevância no contexto da aprendizagem, quando algum conhecimento é apreendido e passa a fazer parte da realidade de alguém, quando o seu sentido é reconhecido e, então, compreendida a sua finalidade e as suas razões de ter sido

incoorporado ao conjunto de conhecimentos, habilidades e valores na vida do indivíduo, diz-se tratar de uma aprendizagem significativa. Isso encerra uma das principais pretensões do processo educativo.

A atribuição da importância, validade e interação de um novo conhecimento que se agrega ao conjundo de conhecimentos previamente internalizado de uma pessoa, foi por Ausubel denominada aprendizagem significativa. Esse tipo de aprendizagem ocorre diante da interação entre os novos conhecimentos e um estágio anterior no qual encontram-se registrados experiências e conhecimentos já internalizados pela pessoa. Para Ausubel, quando não há aprendizagem significativa o conhecimento, em pouco tempo, é esquecido (Moreira; Massini, 2017). A sua manutenção condiciona-se ao trabalho desenvolvido em sala de aula, por meio do qual o profesor esteja afastado do método tradicional de ensino, descrito por Saviani (1999), tão pouco pelo instrucionismo apresentado por Demo (1996), que condenam a imposição de conhecimentos e a sua transmissão para alunos que a acolhem passivamente.

Dentre outras, há a perspectiva do tempo que deve ser considerada no estudo sobre a aprendizagem. Elemento indispensável e presente em todos os eventos sobre os quais podemos pensar. Ao elegermos o processo educativo com especificidade às atividades desenvolvidas na sala de aula, se o tempo não for considerado, será alta a possibilidade de ocorrência de um trabalho defeituoso e que, certamente, não será realizado adequadamente buscando a mudança de um comportamento desejado. Implicitamente, nos conceitos analisados, a aprendizagem poderá ser obtida pela aplicação de inúmeros métodos, levando-se em conta o processo de interação social que intentam obter um perfil idealizado e o desenvolvimento gradativo do aluno.

Isso quer dizer que é preciso tempo para pensar na elaboração das intenções objetivas que se consolidarão com a apresentação dos conteúdos e das atividades programadas, visando à mudança do comportamento que vai oferecer a garantia da aprendizagem ter sido obtida. Faz-se necessário estimar se o tempo disponível será suficiente para desenvolver o planejamento da aula e considerar se oferece compatibilidade para contemplar as diferenças individuais dos alunos e, assim, fornecer a garantia de que houve aprendizagem satisfatória, pelo menos, contribuindo com o seu desenvolvimento.

O tempo pode se tornar um empecilho à realização das atividades escolares. É uma variável que vai orientar a necessidade de diluição dos conteúdos ministrados e o grau de seu aprofundamento diante das diversidades que se apresentarem durante o decurso do trabalho proposto, equilibrando a quantidade de conteúdos ministrados e as atividades planejadas em cada aula.

Vale lembrar que na trajetória de vida compreendida entre o nascimento e a morte o indivíduo será submetido a diferentes processos de aprendizagem. Seja por meio de experiências planejadas nos variados ambientes que têm a intenção de socializar conhecimentos, valores e habilidades e seja em outros ambientes nos quais as ideias e

comportamentos são adquiridos e modificados, sem a intenção de promover a aprendizagem, e que conformando gestos, hábitos e atitudes, dentre outras formas de proceder, ocorre pela observação, identificação, empatia e vivências pela via da interação social.

Ao se considerar as intencionalidades do processo de aprendizagem, há de se voltar a atenção para a perspectiva técnica da qual muitas contribuições podem ser obtidas fortalecendo a fundamentação do trabalho pedagógico e acrescentando benefícios ao desenvolvimento do indivíduo.

Buscando contribuições no contexto da aprendizagem organizacional, considerando as diversidades demonstradas pelos alunos, destacam-se os estilos de aprendizagem apoiados por jogos de empresa. Sendo a didática uma das vias condutoras do processo ensino-aprendizagem, qualquer que seja o procedimento orientador das atividades que promovam aprendizagens, se puderem sofrer adaptações para o contexto escolar, depois de devidamente analisado e testado será admitido.

Dias, Sauaia e Yoshizaki (2013) publicaram estudo que reúne importantes contribuições sobre os estilos de aprendizagem analisados no contexto empresarial. Dentre os autores que fundamentam a sua pesquisa destacam Felder e Silverman, que resumiram o processo de aprendizagem segundo a forma como os "aprendizes" recebem e processam as informações e está organizado em quatro dimensões de preferências. A **sensorial-intuitiva**, descreve a forma como as pessoas percebem os acontecimentos ao seu redor. Os sensoriais, lidam com fatos e dados, preferem aprender pela experimentação e são, por isso detalhistas. Os intuitivos são mais rápidos, menos atentos aos detalhes e lidam com princípios e teorias; a **visual-verbal** em que o visual é definido pela memorização de figuras, diagramas, fluxogramas, filmes e demonstrações. O verbal prefere as informações ditas ou escritas; na **ativo-reflexiva** as informações percebidas são convertidas em conhecimento. O ativo prefere experimentar ideias e participar de atividades com a interação social. O reflexivo prefere a reflexão, e valoriza o trabalho individual; e a **sequencial-geral** tem a ver com a forma como o novo assunto é abordado. Encadeado em sequência, com lógica ou por meio de uma ideia ampla. Os sequenciais aprendem o tema pela exposição gradativa numa progressão de dificuldade e complexidade. Os gerais, se apresentam perdidos por algum tempo e, inesperadamente as coisas tomam sentido e vão sendo compreendidas. Os sequenciais trabalham com conteúdo compreendido parcial ou superficialmente enquanto os gerais, não conseguem. (Felder; Silverman, 1988, p. 674)

Com esse estudo, Dias, Sauaia e Yoshizaki (2013) buscaram descrever e analisar as diferenças de aprendizagem segundo os Estilos de Aprendizagem, utilizando jogo de empresas. Depois das análises, os autores sugerem que quando o desenho educacional for padronizado, que se busque balancear as atividades para atender aos diferentes estilos de aprendizagem e quando o desenho for personalizado, que sejam introduzidas atividades complementares às preferências dos alunos, de maneira a viabilizar vivências equilibrando ação e reflexão.

Não foi pretensão realizar análise aprofundada a respeito dos resultados obtidos com os estilos de aprendizagem, entretanto, julgamos necessário conhecê-los e considerá-los como integrantes da propedêutica pedagógica que orienta o processo de escolarização, fundamenta o trabalho docente e contribui com o desempenho escolar dos alunos, consolidando, assim, as tarefas de ensinar e aprender.

A aprendizagem está bem servida de contribuições que agregam valor ao trabalho de sala de aula. Quanto mais fundamentado estiver o trabalho pedagógico, maior será a autonomia e segurança do professor e, mais ainda, tende a estimular o aluno a desenvolver motivação pelo estudo e tornar-se consciente de sua capacidade de aprender de maneira a despender os esforços necessários de acordo com os seus interesses e facilidades.

Pensar no processo educativo considerando, pelo menos, essas perspectivas de aprendizagem, já será um comportamento que estimula o desenvolvimento de um tipo de internalização dos saberes essenciais, tal qual uma memória mais duradoura, caracterizada como uma forma de lembrança de sentimentos e de apreensões significativas dos conteúdos ministrados, desencadeada pelas metodologias empregadas, pelos recursos utilizados e pela forma como os alunos foram submetidos aos instrumentos de avaliação, oferecendo garantias de que houve aprendizagem.

FERRAMENTAS INDISPENSÁVEIS À OBTENÇÃO DA APRENDIZAGEM

Independentemente da teoria ou metodologia de aprendizagem eleita pelo professor ou por sistemas de ensino, os procedimentos didáticos que orientam o trabalho pedagógico não podem ser preteridos por ideias e ideais que são impostos ao contexto da formação de professores, com a justificativa de contemplar o pensamento pedagógico contemporâneo. As ferramentas orientadoras do trabalho do professor com seus alunos na promoção da aprendizagem são indispensáveis e insubstituíveis.

Muitos são os pesquisadores que permanecem empenhados com as análises de metodologias e recursos que vão contribuir com condições mais adequadas para a obtenção da aprendizagem no contexto de sala de aula. Já mencionamos aqui as contribuições de Felder para o trabalho pedagógico relacionadas aos estilos de aprendizagem.

De suas ideias, é possível afirmar que na rotina diária do professor com os seus alunos, estão disponíveis técnicas de ensino e aprendizagem adequadamente definidas e aplicadas que vão oferecer resultados bem eficazes; que podem ser desenvolvidas criteriosamente, aos poucos, sem despesas ou exigência de tempo e esforços extras e, ainda, sem prejuízos à programação curricular; e que estão fundamentadas com o rigor de estudos científicos (Felder, 2023).

Não foi propósito deste texto especificar essas referidas técnicas. A pretensão foi o resgate da original intenção da disciplina didática na formação de professores, mesmo sob o olhar condenatório dos críticos de plantão, que podem julgar que temas mais

relevantes e atuais merecem o tempo e a leitura de interessados no processo educativo. Mas, insisto em defender que nas licenciaturas não pode faltar a necessária orientação sobre o planejamento do trabalho pedagógico do docente em sala de aula na busca da aprendizagem de seus alunos.

Se nas instituições não educacionais o sucesso e os resultados pretendidos são conduzidos pela missão e visão que orientam o planejamento organizacional, nas instituições de ensino todo o trabalho é orientado pelo projeto pedagógico de cada curso e também conduzido pelas políticas educacionais, recursos disponíveis e o perfil desenhado do aluno que se tem por intenção preparar.

A partir do perfil desejado de aluno, cada disciplina, com contribuições gerais e específicas, estará organizada levando-se em conta os seus objetivos, conteúdos e desdobramentos pertinentes. Nesse contexto, os professores precisam pensar como vão obter as garantias da aprendizagem que consolidem os conhecimentos, valores e habilidades, constituindo-se nas competências que definem o perfil do aluno na sua disciplina.

O professor tem de possuir as competências essenciais para elaborar o planejamento de suas aulas e estar comprometido com o alcance da aprendizagem pelos seus alunos. Se o médico cirurgião precisa conhecer bem a anatomia humana e as técnicas de acessos cirúrgicos para exercer as suas atividades, também o professor terá de conhecer bem os conteúdos e os procedimentos didáticos que orientam a elaboração das suas aulas.

São esses procedimentos que estou defendendo e que não podem ser suprimidos e nem tornados menos importantes do processo de formação de professores. Denominados de planejamento de ensino-aprendizagem ou programa de disciplina e o plano de aula são integrantes indispensáveis à atividade docente. Todo egresso das licenciaturas tem de saber, no mínimo, como elaborar e ministrar aulas. Isso é uma das principais finalidades do curso que o difere dos bacharelados. Omitir esses conhecimentos das licenciaturas é mutilar o processo de formação de professores. Devem ser exercitados de maneira crítica e rigorosa durante as aulas de didática e nos estágios docentes supervisionados e, ainda, desenvolver consciência social, política e cultural do ato de educar.

No planejamento da disciplina, são os objetivos que orientam a seleção dos seus conteúdos, com base no perfil desejado de aluno, que estarão organizados segundo o grau de complexidade, iniciando pelos conteúdos mais simples. Mas, no planejamento da aula os conteúdos do planejamento da disciplina se desdobram e orientam os objetivos, também considerando o mesmo grau de complexidade. Logo, diante de um conteúdo a ser ministrado em uma aula, o professor deve, inicialmente, pensar nos objetivos que devem ser alcançados pelos alunos.

Depois disso, é preciso definir os métodos e técnicas mais adequados ao processo de facilitação da compreensão e análise dos conteúdos. Uma vez definidos, o passo seguinte é a seleção inteligente dos recursos disponíveis visando à condução das atividades

programadas. Com essas etapas concluídas, o professor vai decidir pelos instrumentos de avaliação por meio dos quais os alunos serão submetidos durante ou ao final da aula. A avaliação além da intenção de julgar o grau de alcance dos objetivos da aula pelas garantias obtidas pelo comportamento dos alunos, deve ser mais um recurso a disposição do professor para promover a aprendizagem.

Mas, tudo isso não é tão simples como parece. Conteúdos de apoio são obtidos pelo conjunto das disciplinas denominadas pedagógicas que formam a grade curricular dos cursos de licenciatura. Com especificidade, a Psicologia da Educação, dentre outros conteúdos, vai instrumentalizar o professor a compreender a sua relação com os alunos e a considerar o emprego dos métodos de ensino-aprendizagem e as atividades programadas segundo o grau de maturidade cognitiva e emocional dos alunos diante do nível de escolaridade em que estiver atuando. Cada fase do desenvolvimento humano requer desafios diferenciados propostos que estimulem a motivação do aluno para receber o conhecimento, compreender a sua finalidade e aplicação na realidade, até então, vivenciada por ele.

Apesar do nível de escolaridade fornecer informações importantes sobre certas características cognitivas, motoras e emocionais dos alunos, o professor vai enfrentar um mundo de ações e reações desses alunos, advindos da diversidade psicossociocultural, tornando o ambiente de sala de aula muito mais heterogêneo que possa imaginar, ao ter de buscar uma linguagem multifacetada considerando que no processo escolar sempre haverá a manifestação de variáveis interrelacionadas, pelo menos, dos contextos biológicos, psicológicos, culturais, sociais e socioambientais.

“A aprendizagem está vinculada aos processos de recepção e processamento das informações pelos indivíduos” (Felder, 2023), e, com isso, tornando-se resultado direto da maneira como os conteúdos são ministrados pelo professor e de como podem, por ele, ser interpretados os sinais e reações demonstradas pelo aluno. Crianças, jovens e adultos reagem de maneira diferenciada diante do desconhecido, e principalmente tratando-se de conteúdos escolares, relacionando a compreensão ao interesse, o interesse à motivação e a motivação à maneira como o professor consegue estimulá-la.

Da educação infantil e do primeiro até o quinto ano, configurando-se nos anos iniciais do ensino fundamental, o processo ensino-aprendizagem é orientado por atividades com predominância de experiências vivenciadas pelos alunos numa intenção de aprender fazendo, por conta de considerar que ainda não têm a capacidade de abstração bem desenvolvida e, assim, sendo preciso trabalhar muito mais a realidade concreta favorecendo, desse jeito, a retenção dos conteúdos programados.

Do sexto ano ao nono ano, anos finais do ensino fundamental, inicia-se a aplicação do processo de abstração estimulando o aluno a pensar os conhecimentos e a relacioná-los aos seus contextos de vida e ao ambiente a sua volta buscando-se, com isso, a compreensão fundamentada da sua realidade existencial.

A partir do ensino médio as características do aprender também se voltam para a análise crítica do papel dos conteúdos e a sua relação com o cotidiano do aluno bem como a sua interação na sociedade, como integrante ativo e responsável pelas mudanças que podem ser introduzidas com a sua participação cidadã. Depois dessa fase, entendendo-se como uma recomendação didática, deve ser considerado um conjunto de conceitos e orientações relacionados à andragogia, admitida como uma ciência que tem por finalidade instruir o professor quanto ao processo de aprendizagem atinente ao aluno adulto.

A andragogia, elaborada por Knowles (1980), considera o aluno como responsável direto pela sua aprendizagem. Sendo assim, é ele quem dá a direção e as condições da sua aprendizagem, segundo as suas experiências no convívio social e os conhecimentos por elas apropriados. A andragogia pode ser ajustada às tecnologias da informação e comunicação e às contribuições das ferramentas digitais.

Segundo esse autor, nas práticas andragógicas e no autoaprendizado, a responsabilidade da sala de aula é compartilhada por professor e alunos adultos. O professor é responsável por apresentar os processos, técnicas de aprendizado e sugestão de materiais adequados que possam facilitar o processo de aprendizagem. Quanto à avaliação, o professor dedica-se a ajudar o aluno adulto a conquistar resultados para si sobre o progresso que eles estão fazendo em relação aos seus propósitos educativos. A avaliação torna-se um mútuo compromisso, entre o professor e o aluno adulto, visando a comparar a eficiência das atividades de ensino-aprendizagem e os resultados favoráveis (ou não) de suas experiências e do desenvolvimento de competências (Beck, 2017).

Para Lindeman, considerando a andragogia, o trabalho pedagógico com o aluno adulto ao invés de ser realizado por meio de disciplinas deve utilizar as situações de seu cotidiano, centradas na vida. O aluno adulto é o principal personagem do processo educativo e, sendo assim, são as suas necessidades que vão constituir o currículo escolar. Os conteúdos disciplinares serão utilizados somente quando julgados indispensáveis. Os adultos são, portanto, motivados a aprender da forma como experimentam as necessidades e os interesses de aprendizagem que irão satisfazer (Beck, 2015).

Outra variável facilitadora da aprendizagem é a motivação. Podemos dizer que a motivação é um dos principais gatilhos da aprendizagem. O aluno motivado é como um consumidor que quer comprar. Mas, o professor não é como o vendedor dessa “mercadoria”, porque na relação compra e venda os interesses são diferentes, são bem subjetivos. E no processo da escolarização os interesses são intersubjetivos. Sendo a aprendizagem, no mínimo, comum aos dois: professor e aluno. A motivação é uma engrenagem viabilizadora do eixo ensinar-aprender. Natural e prazerosa é a relação professor-conteúdo-aluno quando o aluno está espontaneamente interessado e disposto a aprender.

Mas, essa disposição para aprender também precisa ser estimulada. Vários são os mecanismos disparadores da motivação. Na pesquisa digital, buscando-se a produção bibliográfica sobre fatores motivacionais, é possível encontrar numerosos estudos científicos

relacionados. Mas, decidi argumentar apenas três variáveis que são imprescindíveis para estimular essa poderosa força que surge nas pessoas de dentro para fora, sendo percebida pela atenção e intenção do aluno motivado, de acordo com os seus interesses.

Uma das variáveis é a percepção que o aluno precisa obter sobre a importância e a validade dos conteúdos que serão estudados. O professor, por meio da explanação dos objetivos da disciplina sob a sua responsabilidade e dos objetivos relacionados aos conteúdos que vai ministrar no início de cada uma de suas aulas, deve esclarecer os motivos de serem estudados. Ampliar a visão dos alunos sobre as suas contribuições em curto, médio e longo prazos. Assim, o aluno percebendo a importância do estudo de tais conteúdos, tende a se comportar de maneira mais receptiva para recebê-los, realizar as atividades propostas com mais disposição e despender tempo e esforços que julgar necessários para apreendê-los, ainda em sala de aula ou, depois, em outro ambiente de estudos.

Outra variável importante é o desafio. A proposta pedagógica empregada pelo professor deve ser constituída de atividades desafiadoras para o aluno. Diante de desafios os alunos tendem a demonstrar as suas capacidades e o maior interesse em superá-los. É nítido um tipo de comportamento científico evidenciado pelo aluno diante do desafio, que vai desde a análise da situação problema, considerando os desdobramentos de cada parte estudada, passando pela apreciação das alternativas de solução e resposta, examinando, antes, as possibilidades de erros e acertos, até obter a segurança necessária para apresentar as suas conclusões. Ou seja, um processo cognitivo crítico, tal qual uma tomada racional de decisão.

Os desafios desenvolvem um sentimento de empoderamento que fazem do ambiente de sala de aula um laboratório de enfrentamento disciplinado pelo pensamento, promovendo reflexões que podem fundamentar desconstruções e recriações dos conteúdos estudados, como também favorecer um sentimento de conquista, tornando os conteúdos assimilados parte de um processo de aprendizagem significativa e justificada, para o aluno.

A terceira variável é a valorização sistemática do desempenho do aluno diante de cada obstáculo ou dificuldades superadas, ou, ainda, no resgate e na recuperação da autoestima, como também no restabelecimento do autorreconhecimento de suas competências e da sua autoimagem. Valorizar o progresso e justificar o fracasso mantém a fogueira da motivação acesa, seja para realimentá-la diante de novos desafios, seja para não permitir que se apague, e seja para manter permanentemente aberto o fluxo dos interesses pelos estudos escolares.

Essas variáveis são responsáveis pela estimulação, manutenção e o equilíbrio entre outras importantes variáveis que se desdobram do processo da motivação. Sendo o processo ensino-aprendizagem conduzido, pelo menos, pela díade professor-aluno, não pode prescindir do comprometimento de ambos com vistas na sua concretização

consciente, como também vai lhes requerer rigorosa responsabilidade com relação ao desempenho de seus papéis em todas as situações pertinentes ou insurgentes.

Uma das maneiras de conduzir as atividades de sala de aula considerando o trabalho com os conteúdos é a técnica de metaforização. A cada apresentação, análise e possível aplicação dos conteúdos, a sua internalização e a sua compreensão contextualizada será facilitada se o professor, na medida das possibilidades, utilizar de metáforas levando em consideração a realidade existencial, preferencialmente lançando mão de situações que fazem parte do cotidiano de seus alunos ou de uma realidade mais próxima possível.

Essa prática fornecerá um tipo de percepção bem mais concreta dos conteúdos, somadas as suas características de interdisciplinaridade necessárias à compreensão de um tipo de relação que possibilita obter respostas sobre o questionamento da validade dos conhecimentos enquanto saber específico de uma disciplina e suas interrelações com os demais conhecimentos num processo dinâmico que considera as permanentes transformações do mundo real. Isso possibilita a aproximação com as demais disciplinas por meio da integração dos conteúdos que as constituem. E, também admitidas as características da transversalidade, pelo estímulo à compreensão dos diversos conteúdos pensados fazendo parte da realidade vivenciada pelos alunos. Isso quer dizer a compreensão de como diferentes conhecimentos podem fazer parte de uma mesma realidade e de como certos conhecimentos são elementos constituinte dessa realidade. Dessa forma, evita-se o trabalho dissociado dos diversos conteúdos escolares propondo integração entre eles e ainda possibilita, por meio do estudo desses conteúdos, uma percepção abrangente do mundo experienciado pelos alunos, instrumentalizando-os para uma compreensão fundamentada e para possíveis proposições de mudanças pertinentes.

De acordo com as recomendações de práticas educativas docentes, há pontuações importantes com relação a postura corporal, gestos e linguagem apropriada e facilitadora. Essas recomendações indicam benefícios visando à boa e adequada relação entre professor e alunos em sala de aula. Orientações relacionadas a indumentária, gestos e comunicação verbal têm por finalidade reduzir equívocos e facilitar a compreensão das mensagens divulgadas no contexto escolar com vistas na promoção da aprendizagem.

O emprego da voz com relação a entonação e volume, por exemplo, podem facilitar ou criar obstáculos à comunicação educativa. É importante considerar as propriedades condizentes às fases do desenvolvimento humano para empregar linguagem correspondente, segundo o nível de compreensão vocabular, cognitiva e emocional visando ao processo de decodificação da mensagem, facilitando, assim, a devida compreensão. Gestos e posturas corporais também podem ensejar a segurança necessária a ser percebida pelos alunos ou o seu contrário prejudicando a comunicação.

Por último, vale sempre ressaltar a importância e validade do papel da avaliação no processo ensino-aprendizagem. Muito mais que ser considerada como o desfecho regular das atividades escolares, repito que precisa ser considerada como mais uma oportunidade

de promover aprendizagem. Segundo Sueth e Ferraz (2020), a avaliação não pode se situar na perspectiva do ideal orientado pelo resultado conforme padrões hegemônicos tecnicistas de normalidade, com os quais vem sendo executada atualmente, capaz de desconsiderar os seus próprios resultados negativos, sobretudo nos planos psicológico, social, político e econômico.

Para os autores, a avaliação escolar deve se pautar nas premissas (1) do aluno como ser humano singular dotado de subjetividade e diferentes potencialidades; (2) da indissociabilidade entre ensino-avaliação-aprendizagem enquanto processo dinâmico, contínuo, interativo e interdependente, mas cuja distinção conceitual-pedagógica tende a dar a ideia equivocada de fases distintas, cronológicas e autônomas; e (3) da ideia de avaliação pluridimensional, que não pode estar adstrita a determinadas unidades pedagógicas programadas, tendo-se de considerar elementos e variáveis constituintes do contexto existencial do aluno. (Sueth; Ferraz, 2020, p.97)

Ainda para esses autores (p.107-108), a avaliação precisa ser considerada, antes de tudo, como um processo dinâmico, cujos objetivos e práticas sejam reconstruídos e ampliados contextualmente, a cada momento, em sala de aula pelas partes integrantes da relação ensino-avaliação-aprendizagem, e de forma pluridimensional. Adotam a posição que a educação seja um fenômeno complexo e pluridimensional considerando sua diversidade de conteúdos, metodologias, formas de avaliação e que o aluno enquanto indivíduo é dotado de racionalidade, linguagem, precompreensões subjetivas e teóricas que norteiam o seu interesse empírico e formam o aparato cognitivo com o qual percebe, decodifica e interpreta a realidade empírica que cujo feedback, por sua vez, amplia a linguagem e o próprio aparato cognitivo num processo espiral de expansão de consciência que tende a conduzir à autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo a aprendizagem com a sua propriedade tridimensional relacionada ao conhecimento, às habilidades e aos valores, o processo educativo ganha importante função na formação de um indivíduo, pelo menos, culto, crítico, sensível, consciente, responsável e capaz de lidar com as contingências que se manifestam na realidade do seu tempo, exercendo, assim, papel ativo de cidadão preparado para compreender e enfrentar as mudanças previstas ou inesperadas dos contextos social, político, econômico e cultural, dentre outros.

Como um dos responsáveis por parte do desenvolvimento desse processo emancipatório, na escola está o professor oriundo das licenciaturas. São numerosas as disciplinas e seus respectivos conteúdos que vão contribuir com a formação cidadã de um contingente humano com inúmeras complexidades e diversidades que tornam, cada vez mais, ampliada a heterogeneidade nas salas de aula e, como um todo, na sociedade.

Não é tarefa fácil o trabalho docente que vise à preparação dos atuais e futuros cidadãos do mundo. O professor, além dos conteúdos de sua disciplina precisa estar mais bem preparado para, pelo menos, dar conta da assimilação desses conhecimentos por seus alunos e de outros temas que passam a compor o seu arcabouço de informações acadêmicas e do contexto sociopolítico-cultural, que ampliam o processo educativo sob a sua responsabilidade.

Com especificidade, precisa ter convicção de que o trabalho com os conteúdos de sua disciplina gerou aprendizagem. É por isso que não pode fazer a apresentação leviana ou descompromissada dos conteúdos. Tem de imperiosamente ministrar aulas que, para isso, é inevitável conhecer as metodologias e demais orientações visando à elaboração de encontros proveitosos que garantam a aprendizagem de seus alunos. Aulas tecnicamente preparadas e intenções divulgadas para o acompanhamento, pelos alunos, de maneira voluntária e interessada.

Essa condição pedagógica é adquirida pelo estudo da disciplina didática em cuja programação não seja permitida a substituição da sua técnica e arte de conduzir a aprendizagem por temas que tendem a acrescentar uma visão ampliada do professor sobre a realidade sociopolítico-cultural, prejudicando, sobremaneira, a qualidade de suas aulas. As aulas de professores licenciados não podem ser consideradas palestras interessantes e nem um roteiro de shows ilustrativos ausentes de intenções tecnicamente formuladas que visem à aprendizagem e, se possível, contemplando os seus estilos já conhecidos.

Em outras palavras, não há como admitir aulas em que não se utilizem instrumentos de avaliação que possam aferir o grau de aprendizagem demonstrado pelos alunos. Dessa forma, os caminhos para a aprendizagem podem ser vislumbrados e utilizados na medida em que as aulas ministradas sejam constituídas de intenção, aparato técnico necessário e comprovação da aprendizagem. Ou seja, elaborada com objetivos, seleção e organização dos conteúdos pertinentes, metodologia adequadamente aplicada, recursos inteligentemente utilizados e procedimentos de avaliação que atestem a ocorrência da aprendizagem. Ou seja, conteúdos indispensáveis à atividade docente obtidos pelo estudo da didática.

REFERÊNCIAS

BECK, C. **Fluxo de Aprendizagem Andragógica.** Andragogia Brasil, 2017. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/fluxo-de-aprendizagem-andragogica/>. Acesso em 13/04/2023.

BECK, C. **Eduard Lindeman:** andragogo americano. Andragogia Brasil. 2015. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/eduard-lindeman/> Acesso em 13/04/2023.

DEMO. **Conhecer & Aprender.** Porto Alegre: ARTMED, 2000.

DEMO, Pedro. **Pesquisa – princípio científico e educativo**. 4ed. SP: Cortez, 1996.

DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DIAS, George Paulus Pereira; SAUAIA, Antonio Carlos Aidar; YOSHIZAKI, Hugo Tsugunobu Yoshida. Estilos de aprendizagem Felder-Silverman e o aprendizado com jogos de empresa. Revista de Administração de Empresa. 53 (5). Out 2013. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0034-75902013000500005> Acesso 11/02/2023.

FELDER, R. **Ensinar e aprender STEM**. Site legado de Richard Felder. Disponível em <https://www.engr.ncsu.edu/stem-resources/> Acesso em 17/02/2023.

FELDER, R.; SILVERMAN, L. Learning and Teaching Styles in Engineering Education. **Engineering Education**. v. 78, s/n, p. 674-681, 1988. Disponível em: http://www.ncsu.edu/felder-public. Acesso em: 01 jul. 2020.

FELDER, R; BRENT, R. How students learn, how teachers teach, and what usually goes wrong. Workshop da Universidade de Minnesota. **Effective Teaching.** 12 p. 2005. Disponível em: http://www.ncsu.edu/felder-public. Acesso em: 01 jul. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir - Nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 42.ed., Petúrópolis: Vozes, 2014.

KNOWLES, M. **The modern practice of adult education: from pedagogy to Andragogy.** Englewood Cliffs: Cambridge, 1980.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.

OSGOOD, C.E. **Método e teoria na psicologia experimental**. Tradução de Enio Ramalho. Lisboa: F.C. Gulbenkian, 1953.

PIAGET, J. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.

PIERON, Henri. **Vocabulaire de Psychologie**. Paris, P. U. F., 1951.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Campinas. SP: Autores Associados, 1999.

SUETH, Robson; FERRAZ, André. **AISPA – Avaliação intersubjetiva, simétrica, pluridimensional da aprendizagem na perspectiva habermasiana do agir comunicativo**. In: Américo Junior Nunes da Silva, Ilvanete dos Santos de Souza, Reinaldo Feio Lima. (Org.). Educação e a apropriação e reconstrução do conhecimento científico. 1ed.Ponta Grossa, Paraná: Editora Atena, 2020, v. 2, p. 96-120.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

PRETENSIOSISMO ACADÊMICO E APRENDIZAGEM

CARACTERIZAÇÃO E DESDOBRAMENTOS

Ao iniciar a elaboração deste texto que compõe o meu primeiro livro solo, devo esclarecer algumas características que decidi empreender nesta empreitada. Não se trata de nenhuma irreverência literária, nem rejeição às normas de editoração e, tão pouco, de pretensiosismo intelectual. A minha intenção foi inaugurar, no conjunto das minhas produções, rompendo paradigmas, um estilo de elaboração de texto, da forma como já vou explicar. Iniciei escrevendo, da maneira como as ideias iam surgindo, com a preocupação, tão somente, de permitir uma leitura compreensiva e livre de normas limitadoras e de pausas do pensamento encadeado, como uma conversa que divulgasse informações para um público interessado.

Tive a preocupação, caso percebesse a possibilidade de ter gerado alguma dificuldade de compreensão ou inadequação formal no processo de comunicação a respeito de determinada argumentação lançada contra uma leitura fácil e proveitosa, de a qualquer momento interromper esse estilo de escrita, reformulando a sua estrutura formal e retornando ao modo tradicional recomendado pela metodologia científica e pelas orientações técnicas de editoração.

Mas, pelo que se apresenta, mantive a ideia original de elaboração e até gostei da forma como os temas foram desenvolvidos e as categorias fundamentadas na medida em que iam surgindo no texto, por meio de uma elaboração contínua. Um texto sem interrupção para construir o escopo do objeto de estudo introduzindo os seus antecedentes e os objetivos formulados para serem alcançados, descrevendo a metodologia empregada, tratar os dados por meio de análises e discussões, e apresentar as respectivas conclusões obtidas. Contrariando, assim, as orientações que forneci ao longo de um pouco mais de 30 anos ministrando a disciplina Metodologia de Pesquisa na graduação e pós-graduação, orientando estudos científicos e a elaboração de relatórios de pesquisa em diversos formatos acadêmicos.

Eu só quis experimentar o que alguns renomados autores já tinham publicado. Escrever com liberdade sem a preocupação de ser reprovado ou discriminado por estar tentando, pelo menos uma vez, “sair da caixinha” e deixar o pensamento fluir sem um trilho orientador de convenções acadêmico-científicas. Posso garantir que foi um dos textos mais agradáveis de escrever dentre os que já elaborei. E, ainda, sem me preocupar com as críticas dos meus pares, com a classificação do Sistema Qualis, com a avaliação da Capes e com a respectiva validação no Currículo Lattes. E, francamente, até recomendo como uma experiência que qualquer pesquisador deva realizar. Uma sensação de libertação acompanhada de uma vontade de mandar tudo isso às favas[1].

1. Favas são as sementes da vagem, uma planta faseolácea cultivada em hortas. Essas sementes, umas brancas e outras pretas, serviam para o voto escrutinado quando os monges tinham de eleger um abade. A fava branca corres-

Por muitos anos, ao longo da minha trajetória de formação, titulação acadêmica e exercício profissional, principalmente, como docente, tenho observado o comportamento das pessoas diante de certas situações nas quais se estabelece a divergência de ideias, por exemplo, com relação às interpretações de teorias fundamentadas em textos lidos de renomados autores e que são eleitos como referências para a análise de determinados temas selecionados para o estudo de disciplinas, compostas pela organização de conteúdos de cursos, em diferentes níveis de escolarização em instituições de ensino tanto da esfera pública quanto da esfera privada.

Também podem surgir como resultado da reflexão arguta sobre posições originadas em contextos de tomada de decisão em diversos imbróglios da realidade administrativa, pedagógica e social que desconsideram circunstâncias e prevalecem várias formas de autoritarismo e desrespeito à capacidade de pensamento lógico, fundamentado e coerente com as contingências enfrentadas em situações emergenciais do presente, com base em fatos e evidências do passado que orientam o presente e o futuro e, ainda, nas propostas de vanguarda que podem resolver problemas futuros em curto, médio e longo prazos.

Tratam-se de embates discursivos que deveriam caracterizar os processos dialéticos ou dialógicos inteligentes e que acabam se tornando em episódios de constrangimentos e em práticas assimétricas de certo tipo de poder que se desdobram em comportamentos de humilhação e de desprezo que algumas pessoas, que detêm reconhecida hegemonia pelas posições que ocupam na instância hierárquica nas dimensões escolar, profissional e social, submetem outras pessoas que ocupam posição subalternizada nessas mesmas dimensões.

Diante do registro dessas situações, também tenho formulado indagações e questionamentos na busca de respostas que possibilitem a devida compreensão que justifique esse comportamento, preliminarmente, considerado hostil e que também pode sugerir o desenvolvimento de sentimentos negativos num ambiente que deveria ser de esclarecimentos e de conquistas progressivas da capacidade de pensamento reflexivo e de diálogo, e consequentes aprendizagens escolar e organizacional em ambientes formais, como também o enriquecimento pessoal para lidar com os eventos que se manifestam no ambiente social, levando-se em conta as variadas formas de diversidade.

Este texto tem por objetivo evidenciar diferentes formas de lidar com as divergências de ideias e de comportamentos em ambientes nos quais há possibilidade de livre expressão fundamentada, contrariando ou não posições convencionadas por certas correntes de pensamento ou politicamente apropriadas em contextos que se apoiam em dogmas, regulamentos, estatutos ou códigos intersubjetivos, como também outras formas de controle de pensamentos considerados ameaçadores a essas normativas conscientemente admitidas e respeitadas, podendo até contemplar características do fundamentalismo[2].

pondia ao voto de aprovação e a fava preta, voto de desaprovação. Com o tempo a locução passou a ser usada com o sentido de afastar alguém ou mostrar desejo de não ser mais incomodado: vá as favas! (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2022)

2. Fundamentalismo é um movimento ou uma corrente de pensamento, que prega obediência rigorosa e literal a um conjunto de princípios fundamentais. Pode estar presente na economia, na política, na educação e em outras instâncias da vida humana. É na religião que o fundamentalismo é mais conhecido e relacionado. (CUNHA, 2020)

Na pior das hipóteses impedindo o surgimento de *insights* progressivos, acrescentando, por meio de discussões produtivas a compreensão do objeto de estudo e de análises diversas. E, também, analisar as circunstâncias em que pode ter ocorrido o que passo a denominar pretensiosismo acadêmico e seus prováveis desdobramentos, na relação interpessoal, caracterizados como sujeição, humilhação e outros sentimentos associados ao autoconceito e à autoestima.

O dicionário Priberam (2022) define pretensiosismo como atitude própria de quem é pretensioso, que se investe de presunção e demonstra vaidade exagerada. Esclarecendo um pouco mais, a presunção tem a ver com o julgamento baseado em indícios e aparências. Opinião demasiado boa e confiança excessiva sobre si mesmo. Enquanto a vaidade tem relação com a valorização que se atribui à própria aparência, ou quaisquer outras qualidades físicas ou intelectuais, fundamentada no desejo de que tais qualidades sejam reconhecidas ou admiradas pelos outros, culminando numa avaliação muito lisonjeira que alguém tem de si mesmo (Dicio.com.br, 2022).

A presunção e a vaidade, por suas características influenciando o comportamento humano, pode desencadear a arrogância, aqui entendida como prepotência. Atitude de quem se sente superior aos demais ou da pessoa que assume um comportamento prepotente, desprezando os outros. Comportamento insolente, atrevido e desrespeitoso (Dicio.com.br, 2022).

Essas atitudes praticadas nos ambientes de ensino, estudo e pesquisa entre seus participantes, num flagrante tratamento em que se emprega a supremacia e o desrespeito, por exemplo, envolvendo um pesquisador mais experiente com outros pesquisadores, um professor com seus alunos, um coordenador de grupo com os seus integrantes ou um integrante reconhecido como o mais capacitado de uma equipe, ouso caracterizá-las como pretensiosismo acadêmico. E é, exatamente, com essas noções e definições que pretendo basear os argumentos que vou desenvolver neste texto.

Antes, porém, preciso compartilhar uma experiência que serviu de gatilho para desencadear o interesse por este tema que, certamente, vai despertar reações em defesa das classes profissionais que serão, aqui, identificadas. Por 32 meses, registrei observações sobre o comportamento de professores e alunos de um curso de medicina bem concorrido no Brasil, apresentando, em 2022, relação de quase dez candidatos por vaga, num total de 100 vagas ofertadas anualmente. Foram numerosas situações de reações e de resistências por parte do corpo docente desse curso, que só não resultaram em obstáculos profissionais por motivo de mudanças, extremamente, necessárias à manutenção do credenciamento do curso que corria forte risco de ser descredenciado pela comissão, do Ministério da Educação, encarregada da avaliação das condições de oferta e funcionamento desse curso.

Um exemplo, ainda incipiente, de pretensiosismo acadêmico, foi registrado durante o processo de mudanças necessárias no curso médico, dentre elas a substituição de um

professor médico ortopedista que lecionava a disciplina cardiologia. O referido professor questionou a mudança, declarando já estar formado há mais de dez anos e ter experiência em atendimentos de emergência. Ao receber a explicação sobre a necessidade de se ter um especialista responsável por cada disciplina do ciclo profissional do curso, voltou a questionar a respeito do conhecimento técnico que alguém teria para decidir sobre a sua substituição. E bradou: "Quem é que pode julgar se eu tenho ou não condições de lecionar disciplinas fora da minha especialidade? Tenho competência para lecionar qualquer disciplina do curso de medicina".

Vale esclarecer que o curso precisava, urgentemente, de alterações essenciais, principalmente no quesito adequação do corpo docente às disciplinas curriculares. Dentre as inadequações relacionadas a esse quesito, também havia um professor, apenas graduado, lecionando disciplinas do ciclo básico, exatamente uma disciplina das ciências básicas, primordial para orientar diagnósticos de especialidades, e no ciclo profissional outro professor lecionando a disciplina Medicina Legal, que deveria ser ministrada por um médico legista, tinha como encarregado da disciplina um professor licenciado em letras.

Nesse último caso, ao invés dos alunos desenvolverem laudos com base em coloração e decomposição de tecidos cadavéricos, evidências baseadas na entomologia ou em outras possibilidades, mesmo que por vídeos ou fotografias, mas se apoiando na experiência profissional do legista, estavam, na verdade, sendo treinados a reproduzir cópias de laudos oficiais de legistas, organizados em diferentes causas de mortes. Como eram professores atuando há bastante tempo no curso, as justificativas, por eles, de suas qualificações e desempenho no curso, contemplaram, em cheio, as características de vaidade, orgulho e arrogância, logo, de pretensiosismo acadêmico.

Essa experiência fornecera rico material de observação junto aos alunos, material esse que mereceria um estudo etnográfico para registrar a sua mudança de comportamento, desde o primeiro período do curso até lidar com funcionários e pacientes do hospital universitário e do ambulatório de práticas supervisionadas, a partir do sétimo período do curso.

Os alunos ainda no primeiro ano do curso (primeiro e segundo semestres de estudo), se comportavam de maneira demasiada atenciosa, se debruçando nas tarefas sugeridas e eram muito mais indagadores, visando ao esclarecimento de suas dúvidas junto aos professores, evidenciando-se estudiosos, aplicados e já manifestando a intenção de se candidatar ao processo de seleção visando às monitorias das disciplinas do ciclo básico que ocorriam no início do segundo ano do curso.

O curso segue e as posturas dos alunos começam a mudar. A arrogância já é percebida no trato com os funcionários administrativos da escola de medicina ao solicitar documentos diversos e entregar justificativas de faltas às aulas programadas, como também, com os profissionais da área da saúde que atuavam no hospital escola, cujas atividades, também, estavam condicionadas às prescrições médicas que, acompanhando a evolução

do tratamento ou do restabelecimento do doente, pela análise dos prontuários, cobravam: "por que o medicamento tal foi trocado?" ou "quem autorizou tal procedimento?" ou, ainda, "o paciente X disse que ainda não foi medicado". São cobranças, naturalmente, realizadas pelo médico responsável e fazem parte da convivência profissional da equipe de saúde. Mas, ainda não são atribuições do estudante de medicina, até o décimo período, início do quinto ano do curso, durante a fase de internato, e, além disso, tem de ser praticado de forma respeitosa. Por isso, havia regularidade na aplicação de repreensões aos alunos.

O aluno de medicina inicia o seu contato com os pacientes no ambulatório, para compreender a atividade médica, por meio da anamnese, segundo queixas e respostas dos doentes, exames físicos e complementares, interpretação de exames de imagem, prescrição médica e registro na ficha do paciente. Somente depois dessa fase é que se habilita para tratar o paciente internado. Nessa aprendizagem ambulatorial o aluno precisa ser um observador atendo, e só podendo atuar sob a supervisão de um professor-médico que responde pelo consultório da respectiva especialidade médica e pela disciplina que está encarregada do desenvolvimento dessa prática.

Apesar do emprego oficial do tratamento humanizado ser uma das diretrizes da formação do profissional da saúde, nessa observação foram identificadas atitudes arrogantes praticadas por estudantes de medicina. Há uma diferença bem acentuada entre o aluno que ingressa no curso e o seu egresso. Durante o curso, por razões que não foram tratadas, cientificamente, no registro dessas observações, neste texto, o comportamento dos estudantes observados se modificou e a arrogância[3] demonstrada caracteriza um grau, ainda, incipiente de pretensiosismo. Mais uma vez lamento não ter realizado um estudo etnográfico, para compreender essa mudança comportamental. Quem sabe não esteja aí uma das raízes da relação pretensiosa entre médico e pacientes no atendimento ambulatorial, nos consultórios médicos, ter acumulado, ao longo do tempo, situações, no mínimo, indesejadas.

Além desses registros, outras observações foram anotadas durante a minha prática profissional e titulação acadêmica, a constituir-se e reforçar a intenção de escrever sobre esse tema, denunciando situações que, provavelmente, muitos professores tenham sido submetidos e presenciado em diversos ambientes pelos quais percorreu e nos quais continuam atuando.

Abro aqui um parêntese para descrever as características do ego, um importante componente responsável pelo comportamento humano que reduz ou estende o seu valor, autorreconhecimento, autoconceito e autoestima.

Concebemos que a Psicologia estuda as condições e os processos mentais do comportamento humano, considerando as formas como podem interagir com o ambiente

3. Arrogância é aqui entendida como prepotência. Atitude de quem se sente superior aos demais ou da pessoa que assume um comportamento prepotente, desprezando os outros. Comportamento insolente, atrevido e desrespeitoso (Dicio.com.br, 2022).

de uma forma geral. Individualizando e levando-se em conta a psicanálise, o ego é parte integrante do conjunto psíquico humano. Funciona na mente humana como um tipo de consciência de si, promovendo a conciliação das subjetividades com a realidade, resolvendo os confrontos entre a pessoa e o ambiente vivido. Assim, o ego organiza o resultado dos embates mentais entre a consciência moral e os impulsos primitivos, entendidos como instintos e desejos, por vezes mascarando-os, a fim de que, na realidade, a sua manifestação seja transferida para situações mais apropriadas ou vantajosas e, no caso do pretensiosismo acadêmico, o elemento responsável por sua manifestação.

Do que sabemos dos estudos de Freud (1923; 2006; 2011), pelo menos, as pessoas desenvolvem conflitos internos que lhes causam ansiedade provocando desconforto mental. Diante disso, esse pesquisador propôs formas de descarregar essa ansiedade por meio de mecanismos que produzem um certo equilíbrio entre as condições que causam prazer e desprazer, numa relação proporcional que possibilite o aumento das circunstâncias que produzem a satisfação das situações enfrentadas e a diminuição do efeito das contingências que podem redundar em incômodos, frustrações e sentimentos negativos. Ou seja, suscitar a potencialização do que produz prazer e promover o enfraquecimento do que leva ao desprazer, tendo por finalidade o alcance de um tipo de conforto mental.

Especificando ainda mais, nesses e em outros estudos do autor, as suas experiências com seus pacientes evidenciaram intermináveis conflitos e arranjos psíquicos. Por exemplo, diante de um instinto havia outro em oposição; quando as restrições sociais impediam pulsões[4] biológicas as formas de combater as situações acabavam se colidindo entre si. Então, buscando uma organização para esses eventos confusos, Freud analisa a constituição da psique enfatizando a atuação de três de seus componentes, denominados por ele de id, ego e superego (Fadiman; Frager, 1986, p.10).

Nessa análise, Freud explicita que no desempenho da mente há uma relação ativa e interdependente entre esses componentes considerados essenciais para o funcionamento da mente. Baseando-se nas experiências de Freud, Pervin (1978) descreve esses componentes.

O id é considerado como um ingrediente biológico do ser humano, como um manancial da sua energia impulsiva. O id se encarrega da descarga da excitação, da tensão e da energia, dos instintos sexuais e agressivos. Se desenvolve em conformidade com o princípio do prazer, pela satisfação do prazer e pela rejeição da dor. Atua como uma criança teimosa que quer, o que quer, quando o quer. Não pode tolerar frustação e opera sem limitações. Não tem lógica, razão, valores, moral ou ética. É, portanto, exigente, impulsivo, cego, irracional, associal, egoísta, narcisista, onipotente e amante do prazer (p.178).

Com a caracterização oposta ao id está o superego, que atua com os princípios da moralidade, tendo por base os nossos ideais, bem como o sentimento de culpa e a

4. Conceito freudiano para se referir a um tipo de energia, de natureza interna, por meio da qual o indivíduo recebe um impulso que orienta o seu comportamento, que o motiva a seguir adiante.

expectativa das punições, quando transgredimos a ética. O superego controla o nosso comportamento de acordo com as regras sociais oferecendo recompensas por meio do orgulho e amor-próprio visando ao bom comportamento às punições, por intermédio do sentimento de culpa e de inferioridade, além dos acidentes, diante do mau comportamento. A pessoa se encontra limitada pela busca da perfeição. O emprego excessivo das noções de bom, mau, julgamento e tentativa com frequência conformam um superego severo, podendo, entretanto, ser compreensível e flexível (p.179;180).

Diante da busca do prazer pelo id e da perfeição pelo superego, o ego atua com a realidade expressando e satisfazendo as aspirações do id segundo a realidade e considerando as exigências do superego. Um ego adequado é capaz de deter a satisfação dos instintos advindos do id até o momento mais apropriado para a sua liberação. Mesmo atuando assim, não está agindo contrariamente ao princípio do prazer, mas, representa a sua suspensão momentânea. O ego é capaz de distinguir desejo de fantasia, de tolerar a tensão e compromissos, as alterações ao longo do tempo e desenvolver habilidades perceptivas e cognitivas que estejam de acordo, contrastando com as exigências irreais e imutáveis do id (p.180).

De acordo com essa autora, Freud não trabalhou muito sobre o funcionamento do ego, configurando-o como uma estrutura frágil cumprindo exigências inflexíveis de três dimensões (id, realidade e superego) e, ainda, tendo de reconciliá-las. Mas, pouco antes de morrer Freud retomou as experiências com o ego e teve esses estudos desenvolvidos por sua filha Ana Freud, bem como por outros pesquisadores tematizando como psicologia do ego (Pervin, 1978, p.181).

No caso deste texto, o aprofundamento sobre o ego não se constitui o seu objeto de estudo. Já bastavam as experiências de Freud sobre a estrutura da psique, que é responsável pela condução do comportamento humano, para justificar o pretensiosismo acadêmico segundo a atuação do ego.

Entretanto, de acordo, ainda, com Pervin (1978), os estudos posteriores a Freud sobre o ego, divulgaram o seu funcionamento com atributos diferentes dos anteriores. Se antes o ego não possuía energia própria porque tinha de conduzir o id por onde quisesse ir, os estudos posteriores passam a enfatizar a importância do ego na resolução de conflitos. Com isso, abriu-se a possibilidade de se experienciar prazer com o funcionamento do ego livre de conflitos e não mais como descarga das energias do id. O ego passa, então, a desenvolver a “motivação de competência”, segundo White (1959), tratando-se de uma fonte de energia própria derivando prazer do domínio do ambiente (p.181).

Nesse contexto, é possível admitir que o pretensiosismo acadêmico se constitui numa atitude que decorre de um tipo de ego que não consegue controlar os impulsos do id e nem atender às exigências do superego, portanto, não realizando uma filtragem adequada, quase funcionando como um representante do id e com pouca ou nenhuma atuação segundo as regras do superego. Apesar de a pessoa sentir a necessidade de

exibir a sua titulação e o seu conhecimento acumulado, por meio da presunção e da vaidade, podendo ser atitudes atribuídas ao id, o ego não consegue deter ou amenizar a arrogância e a supremacia, permitindo que a pessoa, no topo do uso da hegemonia que possui, passe a subjugar e humilhar aquele que se encontra numa posição subalternizada, seja um profissional no início das suas atividades profissionais, seja um aluno ou seja um pesquisador menos experiente.

No processo educativo, em qualquer nível de escolarização, uma das expectativas do professor está em obter a participação do aluno, questionando, refletindo sobre situações que relacionam conceitos e parte dos conteúdos escolares à sua realidade de vida, acadêmica e social, e a seus conhecimentos anteriores, ao longo dos estudos realizados, como também, emitindo as suas opiniões, esforçando-se em apresentá-las de maneira fundamentada, podendo daí fomentar ricos debates em sala de aula, contribuindo com outras percepções e tornando dinâmico o ambiente de ensino, estudo e aprendizagem. Esse comportamento é, naturalmente, estimulado pelo professor, por meio de perguntas, inteligentemente formuladas, lançadas à turma ou a algum aluno, como provocação reflexiva.

Nessa interferência providencial do professor, pode ser empregado um tipo de interrogatório didático, cujas perguntas possam provocar a participação dos alunos, como, por outro lado, pode ser empregada a vaidade, por meio de perguntas muito além da possibilidade de entendimento de seus alunos, fazendo-os se sentir incapazes de alcançar o nível intelectual do raciocínio utilizado na formulação da pergunta, dessa forma, impedindo, com flagrante propósito, a participação de seus alunos.

Na tentativa de resposta, não admitida como correta ou inaceitável, de algum aluno, o professor comporta-se com arrogância, dizendo “não! Vai estudar um pouco mais”. Diante disso, é possível imaginar o sentimento desse aluno, perante os seus colegas de turma. Uma exposição humilhante desnecessária, psicologicamente agressiva e desaconselhável, como postura docente em sala de aula, conduzindo o processo ensino-aprendizagem. Utilizar desse comportamento para impor a sua competência acadêmica, por meio da vaidade, presunção e arrogância, além de provocar diferentes graus de antipatia e a rotulação de professor pedante, caracteriza a noção apresentada neste texto de pretensiosismo acadêmico.

Um exemplo real de uma situação desse tipo, ocorreu numa turma de mestrado, em uma instituição pública, por ocasião da participação de um aluno, titulado pelo mesmo curso de graduação do professor, quando expressou argumento diferente do professor que retrucou: “não, você está equivocado, é exatamente o que eu disse”. Novamente, naturalmente insatisfeito com a posição do professor, o aluno voltou a argumentar, defendendo a sua posição. O professor, então, declarou: “Escute uma coisa... termine o seu mestrado, faça um doutorado no exterior em tal área, aprofunde estudos num pós-doutorado, também no exterior, publique alguns livros nessa área e, só depois, volte

a discutir comigo". Espantosa essa reação. Atitude demasiada arrogante, vaidosa e desrespeitosa. Evidente emprego de pretensiosismo acadêmico.

Um segundo exemplo real aconteceu em outra instituição pública e o registro veio por meio do relato de um aluno que, sentindo-se prejudicado no processo de avaliação, pelo descumprimento de uma condição divulgada pelo professor, tenta reivindicar o seu direito e, diante da negativa do professor, o referido aluno anuncia que recorreria à coordenação pedagógica institucional, quando em resposta e usando a sua titulação para impor autoridade e supremacia, o professor declarou: "pode ir, não vai dar em nada... em quem você acha que vão acreditar? Em você ou num professor com doutorado?" Novamente se evidenciam atitudes de arrogância e presunção.

Outra situação, carregada de pretensiosismo acadêmico, está caracterizada num tipo de exigência exagerada que, dificilmente, pode ser contemplada pelo aluno e que, somente, o professor consegue cumprir, evidenciando, dessa forma, uma imposição de superioridade, pela conquista pouco comum entre brasileiros, tratando-se de proficiência em uma determinada língua estrangeira, diferente dos idiomas convencionais, submetendo os seus alunos à leitura de textos nessa língua. Tal comportamento só tende a dificultar a aprendizagem dos alunos, já que, de imediato, é uma tarefa intransponível para eles.

Um episódio análogo a essa situação aconteceu numa instituição, também pública, na qual um professor exigia de seus alunos de mestrado a leitura de uma obra clássica, comumente utilizada nos altos estudos acadêmicos, na versão original, publicada no idioma do seu autor. Exigência que, também, extrapolava o regimento do programa e não estava prevista no edital de seleção de candidatos ao programa, não sendo, então, uma condição obrigatória do curso. Mais um exemplo de pretensiosismo acadêmico que só tende a prejudicar a relação professor-aluno e o processo ensino-aprendizagem, num contexto de estudos que poderia ser muito mais enriquecido, com as interferências qualitativas do professor sobre as ideias do autor, quando a tradução da obra deixasse de contemplar a sua versão original.

Desde o início, tenho defendido que, diante das diversas intenções do processo educativo, o seu foco principal é a aprendizagem a ser conquistada pelo aluno. Portando, sendo entendido como o princípio norteador do trabalho docente e das expectativas dos alunos e da sociedade em geral: "Os alunos vão à escola para aprender".

Uma das definições simples da didática, no meio acadêmico de estudos pedagógicos, podendo ser considerada um aforismo pelo que se pode dela desdobrar, compartilhada por alguns estudos "é a técnica e a arte de ensinar". A técnica, se relacionando ao processo intencional de ensino, formado pelo conjunto de conceitos, procedimentos, técnicas e metodologias viabilizadoras da aprendizagem que o professor precisa compreender e aplicar. E a arte, vinculada ao dom e à maneira bem pessoal que um professor conduz o processo educativo, com a mesma naturalidade com que um artesão realiza a sua especialidade e estando em sala de aula, promovendo uma aprendizagem facilitada e significativa.

O processo educativo deve obter a aprendizagem do aluno de maneira, naturalmente, conquistada, seja pela técnica adequadamente desenvolvida, seja pela empatia, afetividade, carisma, comunicação, atenção e intenções bem definidas que fazem do professor um elemento de socialização agradável do conhecimento e um personagem de referência, historicamente definidora de carreiras brilhantes no magistério. Quem não conheceu histórias de pessoas que se tornaram professores por se espelharem em seus, então, queridos professores, apreciados pela sua forma de "ensinar"?

Essa posição com a qual concordo, não deve ser somente considerada como uma visão romanceada de professor. Isso tem a ver com a alteridade que considera os conceitos de diversidade e de multiculturalismo, na medida em que agrega atitudes de empatia, tolerância e respeito, que são variáveis imprescindíveis da relação professor-aluno no processo educativo.

Os valores que constituem o perfil de um professor, adequadamente preparado para desenvolver as suas atividades pedagógicas, vêm sendo considerados, desde a concepção do ensino intencional, por meio da escolarização, a partir das ideias de Comenius (2001), através da sua obra *Didáctica Magna*, denominada Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos.

Segundo o autor, tratando-se de "um processo seguro e excelente de instituir", em qualquer tipo de coletividade, de qualquer lugar, buscando alcançar jovens dos gêneros masculino e feminino, considerando todas as formas de diversidade, cujo processo de formação deve contemplar os conteúdos escolares, os bons costumes, o sentimento de piedade, desenvolvido desde a puberdade, levando-se em conta fatos e situações de vida nas perspectivas presente e futura. Tal processo buscava, do que podemos depreender, a objetividade por meio da economia de tempo, as condições biológicas do aluno, visando a evitar a fadiga e sendo os conhecimentos socializados de maneira agradável, segura e duradoura (Comenius, 2001, p.3).

Ainda de acordo com esse autor, a fundamentação de todos os conteúdos considerados como objeto de ensino do processo educativo está na "própria natureza das coisas", porque a sua verdade é demonstrada com exemplos paralelos das artes mecânicas (atividades técnicas). A duração dos estudos não apresenta previsão de terminalidade, podendo se estender, no máximo, por anos e, no mínimo, por horas, e orientando possibilidades de colocar em prática os conhecimentos de maneira facilitada e segura buscando bons resultados. A proposta didática de Comenius buscava a investigação e descoberta de um método por meio do qual "os professores ensinassem menos e os estudantes aprendessem mais". Defendia um ambiente disciplinado com menos barulho, com atividades menos enfadonhas, com menos trabalho inútil, com mais recolhimento, e um processo educativo mais atrativo e resultados com sólido progresso. E sobre os ensinamentos cristãos, que fossem mais esclarecedores, com menos confusão, menos dissídios, e mais luz, mais ordem, mais paz e mais tranquilidade (Comenius, 2001, p.3).

Embora as ideias de Comenius tenham tido significativa influência no ambiente escolar, pelo desenvolvimento de métodos de instrução rápidos e eficientes, visando às contribuições do conhecimento, elas levaram algum tempo para ser absorvidas na prática, por conta de seu vanguardismo e da lentidão, pela qual passam as ideias muito inovadoras, para serem implementadas. Como também, é preciso levar em consideração a realidade do seu tempo, na qual havia o predomínio de práticas escolares medievais, por meio do ensino intelectualista, verbalista e dogmático, memorização e repetição mecânica dos ensinamentos do professor. Não era, então, possível ideias próprias dos alunos e o ensino era desvinculado da vida, com forte atuação da religião na vida das pessoas (Libâneo, 1994, p.59).

Já é possível perceber o quanto as ideias de Comenius influenciaram pesquisadores e orientaram práticas educativas em todo o mundo. A sua obra é tão abrangente que se tem a ideia de que ele não deixou escapar uma só variável que contemplasse o ideal educativo. Mas esses ideais, até aqui conhecidos, já são suficientes para fundamentar a ideia de que não pode haver espaço para a prática do pretensiosismo acadêmico pelo professor.

São muitas as contribuições de pesquisadores brasileiros que ofereceram os resultados de seus estudos teóricos e com empirias para tornar o processo educativo mais responsável e comprometido com a aprendizagem dos alunos e que, de uma forma mais atual e contextualizada, consegue-se encontrar raízes nas ideias de Comenius. Portanto, seja por meio da leitura numa perspectiva histórica dessas contribuições científicas, e seja pela análise do pensamento pedagógico contemporâneo, as ideias desse autor são identificadas, independentemente do contexto sociocultural, político e religioso, cujas contribuições caminham ladeadas pelas intenções orientadas para a promoção de um ambiente, não só agradável de sala de aula, como também, respeitoso, motivador, participativo e com propostas desafiadoras inteligentes, ambiente que não pode ser dizimado pelo despropósito da atitude infeliz e desumana do pretensiosismo acadêmico demonstrada pelo professor.

Repetindo para reforçar, toda vez que uma pessoa manifesta atitudes de presunção, vaidade e arrogância, entendido aqui como pretensiosismo acadêmico, seja em ambiente público ou reservado, em outra pessoa poderá desencadear sentimentos de humilhação, desrespeito e raiva, e quem sabe, produzir traumas psicológicos e outras formas de adoecimento, sendo até possível a ocorrência de episódios de depressão e seus desdobramentos, como também, reações imprevisíveis que fazem do comportamento humano uma variável importante para a convivência saudável, entre humanos, nos ambientes escolar, profissional e social.

Essas minhas observações guardadas por tanto tempo e agora públicas, muito mais que denunciar atitudes, pelo menos impróprias e desnecessárias, principalmente no ambiente acadêmico de formação profissional e de estudos e pesquisas, podem servir de alerta e de estímulo a autoanálise, visando a tornar um mundo melhor, diante de tanta

violência praticada gratuita e irrefletidamente, podendo desequilibrar pessoas ajustadas e agravar os problemas de outras que já lutam, internamente, em busca da sua superação e da sua tranquilidade.

E se no contexto acadêmico, repudio qualquer situação na qual foi praticado o pretensiosismo, pela inadmissibilidade ao ambiente que precisa ser de crescimento intelectual e pessoal, com a possibilidade do surgimento de perspectivas inovadoras e aprofundadas sobre o conhecimento, pelo livre exercício do pensamento, contribuindo com a expansão do conhecimento científico e o natural respeito à diversidade, cada vez mais evidente e confessada. Tenho a forte esperança, ausente de pretensiosismo, que este texto possa tocar, principalmente aqueles professores que fizeram ou continuam fazendo tanto mal aos seus alunos, colegas e conviventes.

E finalizando, ainda não em definitivo, citando ou parafraseando Comenius, com as necessárias adaptações e desejando que este texto tenha longevidade, "efetivamente, é da natureza de todos os bens (citando Lubin) que sejam comunicados a todos; e quanto mais é a riqueza e se põe em comum, tanto melhor é e tanto mais cabe a todos" (2001, p.1). Concordando, ainda com esse autor, a respeito do alcance das ideias divulgadas pela publicação,

> É também uma lei de humanidade que, se se conhece qualquer meio de ir em auxílio do próximo para o tirar das suas dificuldades, não se deve hesitar; sobretudo quando se trata, não de um homem só, mas de muitos, e não apenas de muitos homens, mas de muitas cidades, províncias e reinos e, digo até, do gênero humano inteiro... (Comenius, 2001, p.2).

Da mesma forma que o autor, sem a necessidade de um juramento, na elaboração deste texto

> não fui movido a fazer estas coisas, nem pela confiança na minha inteligência, nem pela sede da fama, nem pela esperança de daí tirar algum proveito pessoal [...] mas o desejo de tornar melhores as coisas dos homens, públicas e particulares, estimula-me de tal maneira que não posso deixar envolto no silêncio aquilo que um oculto instinto me sugere constantemente. Se alguém, portanto, podendo fazer andar para a frente os nossos desejos, os nossos votos, as nossas advertências e os nossos esforços, em vez disso, lhes faz resistência e os combate, saiba que declarará guerra, não a nós, mas [...] à sua consciência e à natureza humana que quer que os bens públicos sejam comuns, de direito e de fato (Comenius, 2001, p.2).

Certamente, há muito mais o que ser escrito sobre este tema. Normalmente, um autor sempre quer retocar o texto, acrescentar mais ideias ou considerar que há necessidade de mais esclarecimentos e de não suscitar dúvidas. Mas, longe de cansar meus pretensos leitores, com repetições julgadas desnecessárias, encerro aqui, com a expectativa de que, se a forma em que o texto está escrito puder alcançar aqueles que precisam ser advertidos e estimulados a repensar a sua prática docente e as suas relações interpessoais, o objetivo desta elaboração tem fortes chances de ser contemplado e como significativa contribuição reforçará os meus ideais de pesquisador.

REFERÊNCIAS

COMENIUS, Iohannis Amós. **Didáctica Magna.** Fundação Calouste Gulbenkian. eBooksBrasil.com. 2001. Disponível em <https://www2.unifap.br/edfisica/files/ 2014/12/A_didactica_magna_COMENIUS.pdf> Acesso em: 20/05/2023.

CUNHA, C.A.M. Fundamentalismo à brasileira: perfil e enfoque do protestantismo no Brasil. Horizonte – **Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, v.18, n.57, p.1137, 31 dez.2020. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/ horizonte/article/view/23696#:~:text=%E2%80%9CFundamentalismo%E2%80%9D% 20%C3%A9%20um%20movimento%20ou,%C3%A9%20mais%20conhecido%20e%20relacionado. Acesso em 24/07/2022.

DICIO.COM.BR. **Verbete arrogância.** Disponível em: <https://webcache. googleusercontent.com/search?q=cache:1t4_2XGUnXsJ:https://www.dicio.com.br/presuncao/+&cd=10&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em 29/07/2022.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Verbete pretensiosismo**. Disponível em <https://dicionario.priberam.org/mandar%20%C3%A0s%20favas> Acesso em 24/07/2022.

FADIMAN, James; FRAGER, Robert. **Teorias da Personalidade**. Tradução de Camila Pedral Sampaio e Sybil Safdié. Coordenação da tradução de Odette Godoy Sampaio. São Paulo: Harbra, 1986.

FREUD, Sigmund. (1923). **O ego e o id**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. (ESB, 19).

Freud, Sigmund. (1923-1925). **O Eu e o Id, "Autobiografia" e outros textos**. _Tradução: Paulo César de Souza. Obras completas, vol. 16. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2011.

FREUD, Sigmund. **Novas conferências introdutórias sobre a psicanálise**. Ed. Stanford, Vol. XXII ou livros 28 e 29 da pequena coleção, 1933.

GUIA DO ESTUDANTE. **Medicina.** Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/ cursos-universidades/medicina-240682/> acesso em 25/07/2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

PERVIN, Lawrence A. **Personalidade:** Teoria, avaliação e pesquisa. São Paulo: E.P.U., 1978.

WHITE, R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence. **Phychological Review**, 1959, 66, 297-333.

ROBSON SUETH

Professor universitário aposentado desde 2017, lecionando as Disciplinas Pedagógicas Didática; História, Políticas e Legislação da Educação; Educação Inclusiva; Currículos e Programas como também Metodologia de pesquisa, em cursos de formação de professores e licenciaturas, entre 1983 e 2018, em instituições públicas e privadas.

Professor de Metodologia de Pesquisa e Docência do Ensino Superior em Programas de Pós-Graduação, nas áreas de Humanas, de Ciências Sociais Aplicadas e da Saúde, de 1992 até 2017.

Professor dos cursos de Administração e Superior de Tecnologia em Logística, Marketing e Recursos Humanos, de 2011 até 2017, ministrando as disciplinas Comportamento Organizacional, Teoria Geral da Administração, Planejamento Estratégico, Treinamento e desenvolvimento organizacional, Liderança e Comunicação Organizacional, e Trabalho de Conclusão de Curso - TCC.

Professor de Metodologia de Pesquisa e Orientação Metodológico de Trabalho Técnico Profissional no curso de formação de oficiais, curso de aperfeiçoamento de oficiais e curso superior de polícia militar na Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, entre 1990 e 2010.

Coordenador de cursos de graduação e pós-graduação. Integrante de equipe de administração universitária. Assessor Pedagógico Universitário, com ênfase em Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação, Relatórios de Atividades Institucionais, Censo Educacional e Catálogo Institucional.

Cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de desenvolvimento Científico – CNPq como pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior da Universidade Federal Fluminense - NEPES/UFF, desde agosto de 2013, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFF.

Árbitro de futebol profissional do quadro nacional da Confederação Brasileira de Futebol – CBF, entre 1988 e 1998; do quadro de árbitros do futebol profissional da Federação de Futebol do Estado do Rio de Janeiro – FERJ, entre 1978 e 1998; do quadro de árbitros da Federação Fluminense de Desportos – FFD, em 1978. Professor da Escola de Arbitragem da FERJ ministrando cursos de arbitragem de futebol em Ligas Municipais de Desportos no Estado do Rio de Janeiro e no Estado de Rondônia, entre 1992 e 2004. Árbitro de futebol da Liga Gonçalense de Desportos – LGD, em São Gonçalo – RJ, entre 1976 e 1978. Diretor do Departamento de Arbitragem de Futebol da LGD entre 1994 e 2009. Vice-Presidente da LGD entre 2009 e 2016 e Presidente do Conselho Fiscal da LGD de 2016 até 2024.

A prática educativa tem sido, progressivamente, ao longo dos anos, uma das principais pautas de estudos científicos direcionados desde os processos de seu planejamento, combinando intenções e ações que conduzam, de maneira natural e significativa, principalmente, as atividades que promovam a aprendizagem, até a sua operacionalização, considerando estratégias e recursos inteligentemente organizados e aplicados, como também, as variadas possibilidades de emprego de ferramentas de avaliação que viabilizem a garantia necessária que todo agente educativo precisa obter para ter a convicção de que o seu trabalho cumpriu a sua função sustentada no processo de escolarização, em qualquer nível de ensino para qualquer tipo de público e em condições diversificadas e especiais. E, mais recentemente, considerando o uso das tecnologias de informação e comunicação e as metodologias ativas.

Nesse contexto, aquele que se dedicar ao desafio educativo precisa estar suficientemente preparado segundo as condições técnicas didáticas, consciente do seu papel de facilitador da aprendizagem e atento aos sinais e reações dos seus alunos durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico, utilizando as estratégias de ensino e aprendizagem sugeridas e disponibilizadas e, também, praticar comportamento respeitoso e tolerante diante das dificuldades evidenciadas e confessadas de seus alunos.

Assim, este livro condensa abordagens fundamentadas na prática educativa de seu autor e fornece outras contribuições de pesquisadores atentos ao desempenho adequado de educadores, destacando o emprego do pragmatismo pedagógico no processo de formação de professores e as ferramentas didáticas facilitadoras da aprendizagem, como também, denuncia o pretensiosismo acadêmico, um comportamento, há muito tempo, praticado nas salas de aula, que caminha na contra mão dos ideais educativos, podendo desencadear situações constrangedoras e traumáticas na relação professor-aluno.

Desejo que possa lhe trazer contribuições significativas. Tenha uma leitura proveitosa.

O autor.

Atena Editora
Ano 2025

A prática educativa tem sido, progressivamente, ao longo dos anos, uma das principais pautas de estudos científicos direcionados desde os processos de seu planejamento, combinando intenções e ações que conduzam, de maneira natural e significativa, principalmente, as atividades que promovam a aprendizagem, até a sua operacionalização, considerando estratégias e recursos inteligentemente organizados e aplicados, como também, as variadas possibilidades de emprego de ferramentas de avaliação que viabilizem a garantia necessária que todo agente educativo precisa obter para ter a convicção de que o seu trabalho cumpriu a sua função sustentada no processo de escolarização, em qualquer nível de ensino para qualquer tipo de público e em condições diversificadas e especiais. E, mais recentemente, considerando o uso das tecnologias de informação e comunicação e as metodologias ativas.

Nesse contexto, aquele que se dedicar ao desafio educativo precisa estar suficientemente preparado segundo as condições técnicas didáticas, consciente do seu papel de facilitador da aprendizagem e atento aos sinais e reações dos seus alunos durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico, utilizando as estratégias de ensino e aprendizagem sugeridas e disponibilizadas e, também, praticar comportamento respeitoso e tolerante diante das dificuldades evidenciadas e confessadas de seus alunos.

Assim, este livro condensa abordagens fundamentadas na prática educativa de seu autor e fornece outras contribuições de pesquisadores atentos ao desempenho adequado de educadores, destacando o emprego do pragmatismo pedagógico no processo de formação de professores e as ferramentas didáticas facilitadoras da aprendizagem, como também, denuncia o pretensiosismo acadêmico, um comportamento, há muito tempo, praticado nas salas de aula, que caminha na contra mão dos ideais educativos, podendo desencadear situações constrangedoras e traumáticas na relação professor-aluno.

Desejo que possa lhe trazer contribuições significativas. Tenha uma leitura proveitosa.

O autor.

Atena Editora
Ano 2025